

PSICOLOGIA EDUCATIVA

UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN
ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA
COMPRESION LECTORA DE ESTUDIANTES DE
NUEVO INGRESO A LA UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA NACIONAL



T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

E D U C A T I V A

P R E S E N T A :

MARIA ELIZABETH MOTA RICO

ASESOR: SIMON SANCHEZ HERNANDEZ



SEPTIEMBRE 1999

9933

*ESTE TRABAJO ESTA DEDICADO A TODAS LAS PERSONAS QUE ME
OFRECIERON INCONDICIONALMENTE SU APOYO*

AGRADECIMIENTOS

**AL PROFESOR SIMÓN SÁNCHEZ
HERNÁNDEZ POR SU PROFESIONALISMO Y
DISPOSICIÓN COMO ASESOR.**

**A LA PROFESORA ELSA MENDIOLA SANZ
POR SU EXCELENCIA COMO DOCENTE Y
PERSONA.**

**A LA MAESTRA GUADALUPE GÓMEZ
MALAGÓN POR PROPORCIONAR EL
ESPACIO PARA REALIZAR ESTE PROYECTO.**

INDICE

Resumen	7
Introducción	8
Problemática de la lectura comprensiva	10
<i>I La lectura comprensiva como proceso estratégico necesario para el aprendizaje en el nivel universitario</i>	13
Capítulo 1 La psicología y los procesos de comprensión lectora	14
1 Las características del material	15
1.2 Programas de intervención en estrategias	16
1.3 Programas de intervención en estrategias metacognitivas	19
Capítulo 2 Lectura y procesos de comprensión	21
2.1 Factores involucrados en la lectura comprensiva	21
2.2 Niveles de procesamiento del texto	22
2.2.1 Microestructura	23
2.2.2 Macroestructura	23
2.2.3 Superestructura	23
2.3 Modelo mental	25
2.4 Esquemas de conocimiento	26
2.4.1 Las aportaciones que realiza el sujeto	26
Capítulo 3 Estrategias y aprendizaje	29
3.1 Definición y clasificación de estrategias de aprendizaje	29
3.1.1 Estrategias de comprensión lectora	30
3.1.1.1 Estrategias textuales	30
3.1.1.2 Estrategias para el uso efectivo de los conocimientos previos	32
3.1.1.3 Estrategias de autorregulación	32
3.2 Importancia de las estrategias de lectura en el aprendizaje →	33
Capítulo 4 Modelos de instrucción	35

4.1	Dos orientaciones metodológicas en la instrucción de la lectura	35
4.2	La cantidad de información compartida por el sujeto	35
4.3	El método instruccional utilizado	37
II	Metodología	40
1.	Sujetos	41
2.	Escenario	41
3.	Hipótesis de investigación	41
4.	Materiales e instrumentos	42
5.	Procedimiento	43
6.	Resultados	47
6.1	Análisis estadístico	47
6.2	Análisis cualitativo	52
III	Discusión	60
IV	Conclusiones	65
	Bibliografía	71
	Anexos	74
	Anexo 1: Instrumento de evaluación	75
	Anexo 2: Texto ¿Cómo aprendemos? ¿Cómo recordamos?	76
	Anexo 3: Análisis estructural	79
	Anexo 4: Programa de entrenamiento de estrategias de comprensión lectora	80

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito desarrollar y evaluar la efectividad de un programa de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora dirigido a estudiantes de la licenciatura de Psicología Educativa de nuevo ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional.

Dicho estudio parte de un diseño cuasiexperimental, en donde participaron 30 estudiantes que fueron asignados a dos grupos: grupo experimental y grupo control, el primero recibió el tratamiento y el segundo siguió el curso normal de clases sin recibir el tratamiento; ambos grupos fueron comparados a través de dos evaluaciones de pretest y postest.

El programa se llevó a cabo a través del entrenamiento de tres estrategias de lectura: idea principal, resumen y estrategia estructural, la implementación del mismo se realizó en ocho sesiones.

Tras la intervención los datos se analizaron tanto cuantitativa como cualitativamente. En el primer análisis de tipo cuantitativo, se utilizaron dos pruebas estadísticas: T de Wilcoxon y U de Mann Whitney, no se encontraron resultados significativos para comprobar la efectividad del programa. No obstante en el análisis cualitativo se pueden apreciar ligeras modificaciones en las estrategias de los alumnos, en cuanto a coherencia y sensibilización a los escenarios implicados por el texto.

La aportación principal que hace la presente investigación es proporcionar un diagnóstico formal de la actividad lectora de los estudiantes que ingresan a la Universidad, en donde se destacan graves problemas de comprensión, pues el 60% de los alumnos hace un procesamiento superficial del texto, apoyándose en una estrategia pasiva *suprimir y copiar*, mediante la cual copian literalmente partes aisladas del texto y eliminan la información restante, sin tomar en cuenta la importancia de la estructura jerárquica del material escrito.

INTRODUCCIÓN

La importancia de la lectura en la vida social y escolar es incuestionable. Debido a que el lenguaje escrito, ha permitido el desarrollo de las culturas y las sociedades. La lectura presenta una ventaja sobre los medios de difusión, puesto que ofrece la posibilidad de la reflexión, misma que se logra al abstraer, relacionar, confrontar y traducir a nuestro contexto cultural e individual, para finalmente valorar y enjuiciar. Sin embargo, en la actualidad el avance arrollador de los medios de comunicación audiovisual amenaza con suplantarse la comunicación lingüística (lectura y escritura).

La pérdida del atractivo de la lectura aunado a las formas de enseñanza de la misma, han traído consecuencias agravantes en el ámbito escolar y personal. No obstante, como medio de instrucción y aprendizaje académico figura como una actividad indispensable en el quehacer educativo. La lectura, tiene que cumplir con la función de garantizar la información, mediante la comprensión, por lo cual se requiere que el lector posea un grado suficiente de habilidades para comprender lo que lee.

Comprender un texto implica penetrar en su significado. Es crear una representación unificada de la situación que el material escrito evoca. Para llegar a la construcción de dicho modelo mental, el lector ha de realizar distintos procesos y poner en juego otras habilidades, que van desde la simple decodificación hasta la comprensión final del texto. En este último proceso, es donde existen grandes dificultades entre los lectores a pesar de varios años de escolarización.

La investigación más actual arroja resultados que debido a la forma en que han sido aprendidos los conocimientos (en general por memorización) éstos han sido olvidados, porque no han sido comprendidos. Por ello, la enseñanza de esta habilidad debe estar encaminada a potenciar la meta última de la lectura: *leer para aprender*, mediante mecanismos explícitos y satisfactorios.

Debido a la capacidad limitada de la memoria, surge la necesidad de buscar mecanismos que la compensen. En particular las estrategias son determinantes, ya que implican la utilización óptima de una serie de acciones que conducen a la consecución de una meta.

Basados en que *el desarrollo de estrategias de comprensión mejoran el aprendizaje* el presente estudio planteó como objetivo inicial desarrollar y evaluar un programa de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora con estudiantes de nuevo ingreso en la Licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

El propósito de dicho programa fue mejorar la comprensión lectora de los alumnos a través de actividades que les permitieran identificar y construir las ideas principales del texto, la estructura textual y les facilitaran la elaboración de resúmenes jerárquicos, mediante el método de instrucción directa.

En el apartado I se desarrollan los capítulos teóricos en los cuales se sustentó el programa y la presente investigación. En el primero, se explica la aportación que hace la Psicología en el estudio de los procesos de comprensión. En el capítulo 2 se explican los conceptos y procesos implicados en el procesamiento del texto. En el capítulo 3 se plantea la importancia del uso de estrategias para la optimización del rendimiento lector en el nivel universitario como aspecto central de este estudio. El capítulo 4 hace referencia a los distintos métodos de instrucción que se han empleado para entrenar estrategias de lectura.

Posteriormente en el apartado II se describe la metodología y el procedimiento utilizado para el desarrollo del programa de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora. Asimismo se destacan los resultados analizados, ilustrados mediante gráficas. En el apartado III se discuten las implicaciones metodológicas de este estudio. Finalmente en el apartado IV se dan las conclusiones de la investigación y sugerencias para la implementación futura.

PROBLEMÁTICA DE LA LECTURA COMPRENSIVA

Socialmente la lectura representa un grave problema, comúnmente la preocupación de los estudiosos se ha centrado en la cantidad de tiempo asignado a esta actividad y se ha visto un descenso de la misma en los últimos años. Sin embargo el problema no se encuentra en la cantidad de material escrito leído sino más bien en el cómo se lee.

El desplazamiento de la lectura por los medios de formación de masas ciega el conducto por el cual la sociedad actual puede consultar con su origen su pasado y su memoria. El valor de la lectura ha cambiado a través del tiempo, eso quiere decir que el contenido de los textos ya no es juzgado como un acceso al saber fundador sino como un fichero de informaciones (De Azúa, 1993).

En la escuela, la lectura es un problema vigente en todos los niveles educativos (Morenza, 1995). La comprensión de lo leído se plantea desde los inicios de la educación básica como una prioridad, el objetivo de la lectura por excelencia es garantizar el conocimiento, y si no es debidamente atendida, tendrá repercusiones negativas en todos los niveles académicos incluyendo el superior (D' Angelo, 1988; García- Madruga, 1997).

En el nivel ^{secundario} universitario, se han hecho supuestos acerca de que los estudiantes han alcanzado una competencia lectora satisfactoria, contrario a esto García- Jiménez y cols. (1991) han encontrado datos que muestran que los alumnos de nuevo ingreso a la Universidad, carecen de capacidades básicas que son imprescindibles para desarrollar cualquier tarea. A su vez, los indicadores sobre calidad educativa señalan que "México es un país de reprobados" según el diagnóstico elaborado por Guevara Niebla y cols en 1988.

Los estudiantes a través de varios años de escolaridad van adquiriendo conocimientos, que debido a la forma en que han sido enseñados y aprendidos, con el tiempo son olvidados (Tirado, 1986). Los procedimientos y habilidades, no son fomentados como tales por la enseñanza tradicional, sino más bien son tratados como datos o hechos, como es el caso de la lectura, que es traducida en un conocimiento declarativo y por ende mecanizado por receptores pasivos que creen que en la lectura no hay nada que aportar (Spaulding, 1992).

Guevara y cols., et., al., afirman que en nuestro país en la mayoría de las aulas universitarias predomina el sistema tradicional de cátedra fundada en el maestro expositor y el alumno receptor, y en donde, el conocimiento se transmite como algo acabado. Negando la participación individual y autónoma y el desarrollo creativo del alumno.

En el nivel superior, el proceso de lectura es fundamental en el desarrollo de capacidades que tienen mayor complejidad, para acceder a contenidos más especializados. En este medio los alumnos, adquieren una buena cantidad de conocimientos científicos, de índole abstracto, que difícilmente es representado en imágenes y la mayor parte de este conocimiento, se encuentra plasmado en medios escritos, que tienen un estilo expresivo no cotidiano y es la vía normal de su difusión, (Zarzosa, 1994).

La lectura en la escuela

4

La lectura de la educación tradicional

75
textos científicos y abstractos

En este sentido, la universidad deberá garantizar que el alumno desarrolle una participación del proceso de lectura, que no sea meramente informativa y divulgativa, sino que, además, sepa comunicarse y reconocer el proceso histórico de la ciencia, la naturaleza interdisciplinaria del trabajo teórico de la investigación y los efectos sociales y políticos de los mismos (Eguinoa y Partido, 1989).

Los alumnos de este nivel académico, al enfrentar diferentes tareas determinadas por el maestro hacen evidente la insuficiente habilidad para comprender un texto o bien para entender las instrucciones de un problema matemático (Mortimer y León, 1996). Las dificultades en el nivel superior se manifiestan básicamente en el entendimiento fragmentado o en interpretaciones distorsionadas de la lectura. Son tres las características encontradas en el nivel universitario, cuando el lector se enfrenta a conceptos desconocidos: 1) es probable que intente hacer uso del contexto circundante, 2) que asuma un significado tentativo basándose en similitudes fonológicas o etimológicas y 3) por exceso de confianza obtenga un significado erróneo sin dudar y por lo tanto no reconozca la necesidad de verificar una hipótesis (Zarzosa, 1994).

Lamentablemente, es un hecho que la escuela ha fallado en su tarea de promover a los estudiantes habilidades suficientes para leer con un grado apropiado de comprensión. Una posible razón de esto, es que la preocupación de las escuelas ha estado encaminada a desarrollar habilidades relacionadas con la percepción y decodificación, relegando y en muchos casos olvidando instancias como la retención, la evocación y la comprensión que son primordiales en el proceso de aprendizaje (Morles, 1985).

Diversos autores señalan que las dificultades de comprensión que los alumnos tienen aun después de varios años de enseñanza se deben principalmente al uso de estrategias que emplean los lectores y se aboga por la enseñanza de aquellas estrategias que los lectores maduros emplean de forma natural.

Es aquí donde adquiere importancia la presente investigación, basada en que el desarrollo de estrategias de comprensión lectora mejoran el aprendizaje, el presente trabajo planteó como objetivos:

1) Desarrollar un programa de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora, dirigido a estudiantes de la licenciatura de Psicología Educativa, mediante el método de instrucción directa.

2) Evaluar la efectividad de dicho programa

A raíz del problema implicado en la comprensión de textos, surge como pregunta de investigación la siguiente:

¿Qué relación existe entre el programa de entrenamiento en estrategias de lectura y los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional?

Debido a la importancia que tiene la lectura como instrumento de aprendizaje se implementó el programa de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora dirigido a estudiantes de primer semestre de la Licenciatura de Psicología Educativa, puesto que las investigaciones actuales (Sole, 1993; León, 1991, Sánchez, 1992; 1998, Soriano, 1996 y García Madruga, 1997), señalan que las estrategias son herramientas que mejoran la actividad lectora, debido a que facilitan el acceso a los diferentes niveles de procesamiento y a la optimización de recursos cognitivos e inducen a la construcción de un modelo mental que da acomodo a la información.

Estrategia
Lectora

De esta forma se ha considerado trascendente entrenar a los sujetos en el uso de estrategias de lectura con el propósito de mejorar su actividad lectora, sin embargo los estudios comúnmente se han realizado con alumnos de educación básica y media superior; siendo escasas las investigaciones en el nivel universitario, de ahí la relevancia de este estudio, puesto que su aportación se fundamenta en la descripción cualitativa de la actividad lectora que realizan los estudiantes de este nivel académico.

**I LA LECTURA COMPRENSIVA COMO PROCESO
ESTRATEGICO NECESARIO PARA EL
APRENDIZAJE EN EL NIVEL UNIVERSITARIO**

CAPÍTULO 1

La psicología y los procesos de comprensión lectora

El interés de la Psicología por la lectura y la comprensión de textos no es nuevo. Desde principios de siglo, los educadores y psicólogos han considerado la importancia de la lectura y se han dedicado a conocer qué sucede cuando un lector comprende un texto (Cooper, 1986). Lo que ha variado a través del tiempo y gracias al trabajo de la investigación ha sido nuestra concepción de cómo se lleva a cabo la comprensión.

Y
interesa
por la
comprensión
de texto

Así tenemos, que inicialmente la concepción tradicional, asumió que la comprensión lectora era el resultado directo de la decodificación que constituía un proceso mecánico. Las actividades educativas fueron orientadas a la decodificación de palabras, ejercicios de recuerdo y cuestionarios que restringieran el papel de la lectura como la reproducción literal del mensaje escrito.

con concepción
tradicional

Las principales limitaciones de los métodos tradicionales fue el desconocimiento de los procesos cognitivos y afectivos implicados en la lectura de textos, así como el logro de aprendizajes restringidos, poco perdurables y difícilmente transferibles a la situación de estudio cotidianas (Díaz, F. Y Aguilar, 1988). Al tratar de superar las deficiencias de los métodos tradicionales, surgen nuevos planteamientos y teorías que han evolucionado notablemente durante las últimas décadas donde su estudio se ha abordado de una manera intensa y profunda (León, 1991).

limitaciones

Este interés surge, concretamente, desde la Psicología Cognitiva, puesto que, desvelar los procesos lectores supondría un avance significativo en la comprensión de las funciones básicas de la mente, tales como el dinamismo de las representaciones mentales, los mecanismos de almacenamiento y recuperación en la memoria, los procesos atencionales o el uso de estrategias que el lector activa ante la lectura de un texto.

estudio
de la
psicología

La comprensión de textos es un producto final fruto de un trabajo interdisciplinar. Además de la propia Psicología, la Lingüística, Neuropsicología, Inteligencia artificial, Antropología, Sociología y la Educación, han introducido aportaciones valiosas, que inciden, cada una de estas perspectivas, sobre aspectos complementarios del mismo problema (León, 1993).

El cambio de la orientación conductista a la cognitiva en la Psicología tuvo un impacto significativo en el estudio de los procesos superiores como la memoria y el aprendizaje y, de nuevas conceptualizaciones sobre la representación y naturaleza del conocimiento, así como el significado y la comprensión y producción del lenguaje (Díaz y Aguilar, 1988).

El surgimiento de la Psicología Cognitiva y de los estudios sobre comprensión de textos han aportado un enfoque constructivista de la memoria y la noción de esquema, factor clave de esta teoría. Los estudios sobre el recuerdo han resaltado la importancia de operaciones funcionales constructivas de la cognición, tales como: las inferencias, la integración semántica o la elaboración de la información. Por este motivo, los procesos de memoria

estudio de
las opera-
ciones
constructivas

están siendo estudiados con los procesos de comprensión y aprendizaje (Partido, M. y Díaz, M., 1981 y León, 1993).

Desde esta perspectiva la comprensión tal y como se concibe, actualmente, es un proceso constructivo, en el que el significado del texto es construido por la interacción entre las características del texto y las del lector (León, 1991; Cooper, 1986 y García Madruga, 1989).

Pueden identificarse tres líneas de investigación.

1.1 Las características del material

En esta línea se considera que la comprensión y el recuerdo final de la información leída dependen primordialmente, de cómo haya sido estructurado el material textual.

La construcción y representación de la estructura de los textos expositivos, consiste en un conjunto jerarquizado de proposiciones que mantienen relaciones entre sí, bajo el control de las superestructuras esquemáticas (García- Madruga, Luque y Martín, 1989). + ex +
expositivos

Los escritores expertos saben como formular los materiales en los niveles macro (global) y micro (local) de acuerdo con ciertas reglas de construcción y diseño (patrones retóricos) y son elaborados por planes bien determinados (medios para lograr ciertas metas) (Horowitz, 1985). De esta forma, el conocimiento sobre la estructura interna del texto, por parte del lector, facilita de manera muy importante su comprensión y posterior recuerdo (Meyer y cols., 1980 y Taylor y Samuels, 1983) (citados en León, 1991). estructuras
del texto

En las dos últimas décadas se desarrollaron modelos sobre la organización de textos escritos que aluden a dos tradiciones. Por una parte, Ausubel (1968), desde una concepción teórico cognoscitivista ha mostrado cómo se articulan los nuevos contenidos en las estructuras cognoscitivas mediante la presentación de organizadores previos. Por otra parte, Rothkopf (1972) se encuentra dentro de la tradición conductista quien fundamentó sus estudios en las conductas matemagénicas (generadoras de habilidades de aprendizaje) y el efecto que la utilización de objetivos y preguntas tiene sobre el aprendizaje de un texto escrito. organización
de textos

Existe una tradición más reciente, centrada en la memoria que está dotando de un contexto teórico a las investigaciones en este campo y resolviendo algunos problemas importantes sobre la estructura y organización de estos escritos (García- Madruga, Luque y Martín, 1989).

Desde esta última perspectiva, se han desarrollado numerosos estudios que prueban que el recuerdo de textos mejora cuando se incrementa la coherencia textual (Vidal- Abarca, Sanjosé y Solaz, 1994). Algunas de las adaptaciones textuales que han tenido mayor difusión son: la introducción de cambios en la organización de las ideas buscando la coherencia lógica y secuencial del tema, insertar y/o sustituir títulos para hacerlos más informativos, añadir breves resúmenes con la información más importante, destacar las ideas más relevantes con claves tipográficas, añadir expresiones señal para facilitar la

relación entre ideas, o eliminar algunas ideas irrelevantes, entre otras varias; este tipo de modificaciones o manipulaciones basadas en el texto, constituyen estrategias de tipo instruccional conocidas como metodología impuesta (Díaz, F. Y Aguilar, J., 1988).

Los estudios más actuales sobre memoria para prosa han mostrado que la comprensión no depende únicamente del texto, con sus características estructurales, y los esquemas usados por el sujeto, así como también, los procesos psicológicos básicos que subyacen a la comprensión y que actúan de forma interactiva y coordinada. ✓

El resultado final de este proceso será la representación mental del texto que incluirá, la construcción de un modelo situacional del significado del mismo (García- Madruga, Luque y Martín, 1989). Estos planteamientos apoyan la idea de que debería profundizarse en el estudio de algunas características de los textos, como es la dificultad comprensiva de los mismos, así como en las características del lector, tales como el uso de los conocimientos previos y estrategias que emplea para comprender un texto (León, 1991).

1.2 Programas de intervención en estrategias.

Esta línea de investigación, también conocida como metodología inducida, comprende una serie de "ayudas basadas en el lector", que constituyen estrategias que el individuo posee y emplea para aprender, recordar y usar la información (Díaz, F. Y Aguilar, J., 1988). El tipo de estudios desarrollados a partir de esta línea de investigación tienen como finalidad desarrollar estrategias a través de programas de intervención que permitan optimizar el rendimiento lector en los sujetos.

El desarrollo de dichos programas contempla dos dimensiones: **sobre qué intervenir** (referida a los contenidos y objetivos del programa) y **cómo intervenir** (mediante qué metodología).

En primer lugar, sobre qué intervenir, los objetivos y contenidos de cualquier programa de intervención sobre comprensión de textos deben considerar y estar encaminado a fomentar aquellas actividades que permitan alcanzar la comprensión adecuada y el recuerdo de las ideas, más relevantes del material que el sujeto lee. Enseñar al lector a identificar las diversas estrategias, y practicarlas y aprenderlas de forma que sea capaz de ajustar las operaciones cognitivas con las demandas de la tarea (García- Madruga y cols., 1997).

En este sentido, se han desarrollado y puesto en práctica diferentes programas, en donde han trabajado con diversas estrategias, tales como: redacción de resúmenes autogenerados a partir de macrorreglas, detección de conceptos clave e ideas tópico, autointerrogatorio, identificación de ideas principales, estrategia estructural, elaboración de esquemas entre otras.

En segundo lugar, como señala Carriedo (1996), el cómo intervenir, es un punto complejo debido a que un programa debe contemplar para su implementación, cuando menos ocho aspectos: tareas a utilizar, duración del entrenamiento, contexto en el que se desarrolla la

instrucción, características de los sujetos, diseño del experimento, secuenciación y tipo de estrategias entrenadas, método de instrucción y modelo de aprendizaje; puesto que los resultados que se obtengan deberán evaluarse en función de esta metodología.

1) Tareas a utilizar

Al respecto se entiende por tarea lo que se les pide a los sujetos que hagan antes, durante y después de la lectura del texto (Cunigan y Moore, 1986). Distintos estudios varían en cuanto al tipo de tareas utilizadas para entrenar la comprensión. Estas actividades condicionan, las respuestas dadas por los sujetos a la instrucción.

Las tareas se distinguen por:

A) Dirigir la atención de los lectores hacia la información importante que varía según el propósito de la lectura y por la organización que hace el autor de las ideas del texto. En este sentido, debe haber un sólo criterio para definir qué es información importante.

B) Trabajar sobre distintos niveles de comprensión, en unos casos el peso recae sobre la comprensión literal y en otros en la inferencial.

En relación a este punto los programas deben preocuparse por entrenar ambos tipos de información, pero en grados académicos avanzados debe enfocarse al entrenamiento de la comprensión inferencial más que la literal.

C) Variar en el grado de la demanda lingüística, algunas tareas son de formato cerrado (cuestionario de opción múltiple) y otros de formato abierto (redacción de escritos). Los programas deben procurar utilizar tareas de formato abierto, debido a que permiten al alumno desarrollar su expresión escrita.

2) Duración del entrenamiento

No existe un criterio establecido al respecto, puesto que existen investigaciones desde 5 sesiones de entrenamiento como los experimentos del grupo de Meyer hasta el año de los experimentos de Aull (1984); no obstante se estima que la instrucción debería durar un lapso lo suficientemente amplio para que se produzca una reestructuración de los esquemas previos en los sujetos y, además dicha reestructuración se vería favorecida por la consistencia de los mensajes dados (González, 1999).

Cabe resaltar en este punto que la duración del entrenamiento también depende de los fines y objetivos que persiga la investigación.

3) El contexto en el que se desarrolla la instrucción

No debe establecerse una dicotomía entre los estudios de laboratorio y los estudios de campo. Puesto que los estudios de laboratorio son la base para realizar una investigación teóricamente en contextos naturales, debido a que los primeros proveen de mayor claridad sobre los efectos de las variables que se manipulan y que en contextos reales pueden ser difusos. La elección de uno u otro, dependerá del tipo de investigación.

4) Características de los sujetos

Hay que considerar que los sujetos no son beneficiados de igual forma por una estrategia entrenada. Por ello, la implementación de un programa requiere tomar en cuenta las características previas de los sujetos (edad y capacidad) y el análisis tanto de las características de la tarea como de las dificultades específicas de los sujetos seleccionados con el fin de aplicar el programa de instrucción más adecuado.

5) Diseño del experimento

Los diseños que comúnmente se han utilizado en la investigación empírica son de tres tipos:

⇒ Rendimiento de dos grupos de sujetos: *sujetos capaces & sujetos no competentes*

En este tipo de diseños se comparan los grupos, fundamentándose en que ambos, difieren en el rendimiento de una determinada tarea y, a partir del análisis de los componentes de la tarea, el experimentador concluye que las diferencias entre ambos grupos se puede atribuir a las diferencias en la utilización de una determinada estrategia. De esta forma se entrena al grupo menos competente y se comparan los resultados después del entrenamiento entre ambos grupos.

Un ejemplo, de este tipo de estudios es el de León (1989) (citado en León, 1991) en donde subraya la importancia de entrenar a los sujetos en el uso de conocimientos previos, debido a que, encontró diferencias significativas entre lectores capaces e inmaduros para integrar la nueva información, siendo los lectores maduros quienes con mayor facilidad construyen un modelo mental que da sentido a la información.

⇒ Diseños de comparación *pre-post*

Se instruye, a un grupo de sujetos en relación a una estrategia que no utilizan espontáneamente, y se evalúa su rendimiento antes y después de la intervención. Si después del entrenamiento el rendimiento de los sujetos mejora se concluye que la estrategia entrenada es un elemento relevante en la tarea de comprensión. Ejemplo de este tipo de programa de entrenamiento es el de *estrategia estructural*, Meyer (1984) (citado en Carriedo, 1996), que ha afirmado que efectivamente la estrategia entrenada es un componente importante en la tarea de comprensión.

⇒ Diseños factoriales *edad/ capacidad x instrucción*

Son diseños que consisten en una combinación de los dos anteriores. Se seleccionan los sujetos en función de la edad, curso, capacidad lectora, etc. y se compara su rendimiento en la realización de una tarea determinada antes y después del entrenamiento. Este tipo de diseño fue empleado por García - Madruga y cols. (1989) en la aplicación de un programa de instrucción, el cual consistió en el entrenamiento de dos estrategias: identificación de

ideas principales y elaboración de esquemas. Este programa resultó ser eficaz en las medidas macroestructurales del recuerdo.

6) La secuenciación y el tipo de estrategia entrenada

Los resultados de las investigaciones indican que el efecto del entrenamiento se potencia cuando se considera conjuntamente varias estrategias. Se sugiere que el tipo de estrategias a entrenar sean seleccionadas dependiendo de las necesidades de los sujetos y del método de instrucción a emplear. El criterio principal de la secuenciación es el aumento de la complejidad y diversidad de las estrategias.

7) Método de instrucción

Estos programas pueden clasificarse según Palincsar (1989) (citado en Carriedo, 1996) en función de la cantidad de información proporcionada al sujeto y en función del método instruccional utilizado, la descripción más detallada en relación a este punto puede consultarse en el capítulo 4 titulado *Modelos de instrucción*.

8) Modelo de aprendizaje

El modelo de aprendizaje del cual se parte debe dar cuenta de dos aspectos importantes. Por una parte, de cómo se adquieren las estrategias que son de naturaleza consciente. Y por otra parte, de si estas estrategias afectan los procesos automáticos que tienen lugar durante la lectura (Resnick, 1984) (citado en Carriedo, 1996).

En esta **segunda línea de investigación**, podemos identificar a diferencia de la primera que el enfoque se centra en el desarrollo de programas para potenciar las capacidades del sujeto, ya sea desde sus estrategias y conocimientos previos que emplea para procesar un texto o bien instruyéndole en el uso de estrategias más adecuadas. Estos programas de intervención se fundamentan en el desarrollo de estrategias y capacidades cognitivas, por esta razón los programas deben perseguir objetivos concretos y equilibrarlos con una metodología definida y fundamentada.

1.3. Programas de intervención en estrategias metacognitivas

Esta línea plantea, la relevancia de los procesos metacognitivos y autorreguladores durante el proceso de lectura, donde cobran importancia creciente las estrategias metacognitivas o de control ejecutivo que resaltan el papel activo del lector cuando se enfrenta a un texto (González, 1994).

En relación a la metacognición dos orientaciones apuntan lo siguiente:

Por su parte, los psicólogos evolutivos, entre los que destacan Flavell (1970) afirman que la metacognición implica reflexión sobre la propia comprensión, percepción y demás procesos

y señalan que el conocimiento metacognitivo incluye varias categorías de conocimiento sobre: *sí mismo, las tareas y estrategias*.

En tanto, los psicólogos del procesamiento de la información enfatizan la actuación del sujeto desde el control ejecutivo, pasando de un control externo a otro interno más consciente, hasta que el pensamiento es dirigido de modo automático. El control ejecutivo desempeña funciones, tales como: predecir, conocer, identificar, delimitar, planificar y programar.

En la actualidad, el surgimiento de programas de intervención en estrategias metacognitivas se debe a las preocupaciones que se desatan en relación a los fallos durante el proceso de comprensión, puesto que existe una relación estrecha entre los procesos de supervisión y la comprensión lectora efectiva (Mateos, 1991 b). La finalidad que persiguen este tipo de programas es enseñar a los lectores menos competentes las distintas razones por las que un texto puede resultar difícil de entender y a tomar las medidas precisas para restablecer el significado del texto (Collins y Smith, 1982) (Citado en Mateos, 1991 b).

La supervisión de la comprensión lectora como señala Mateos (1991 a), incluye dos aspectos: a) la evaluación del estado en el que se encuentra la propia comprensión durante la lectura de un texto, lo que implica detectar problemas, de tipo léxico, sintáctico y semántico, y b) la regulación que el lector ejerce cuando encuentra algún obstáculo para representarse el significado y que consiste en la selección y empleo de algún tipo de estrategia encaminada a resolver el problema detectado.

En síntesis, el entrenamiento en estrategias metacognitivas fomenta la independencia en el alumno, logrando que por sí mismo establezca sus propios criterios internos y actúe para conseguir sus metas como lector (León, 1993).

Acorde a esta revisión teórica la lectura es un proceso estratégico que se logra a través de la práctica. El presente estudio se sitúa dentro de la segunda línea de investigación, referida a los programas de intervención en estrategias macroestructurales; parte de una postura teórica que asume un modelo interactivo que considera la lectura y los procesos de comprensión como un proceso complejo que actúa coordinadamente sobre la información escrita, a través de la cual, el lector construye activamente una representación del significado poniendo en relación las ideas contenidas en el texto con sus conocimientos previos y denota varios niveles de procesamiento fundamentados por Kintsch y van Dijk y la revisión experimental por diversos autores: García- Madruga, 1989; 1996; 1997), Sánchez (1990; 1992; 1998 y León (1991; 1993). En los siguientes capítulos se desarrollan los conceptos claves que integran el presente estudio.

CAPITULO 2

Lectura y procesos de comprensión

La lectura es un medio privilegiado de comunicación, conocimiento y formación. En términos generales se caracteriza por ser una experiencia interpersonal (autor- lector), en donde se ven involucradas distintas funciones, como la atención, la memoria, el razonamiento y la inteligencia, en la medida en que el lector debe analizar, sintetizar, relacionar, confrontar, conceptualizar, interpretar y traducir el contenido del texto a su contexto cultural (Eguinoa y Partido, 1989; D' Angelo, 1988).

Esto nos lleva a considerar que la lectura, no es una simple decodificación de símbolos escritos ni la reproducción literal de un mensaje, sino que constituye un proceso activo de reconstrucción del significado del lenguaje, por parte del lector (Brooks,1970) (citado en Condemarín, 1981).

La lectura ha sido considerada por diversos autores (Solé, 1993; González,1994, León, 1991; Sánchez, 1990, entre otros) como un proceso complejo que involucra distintas actividades propias del lenguaje. Algunas implicadas en asignar un significado (lingüístico lexical) a los símbolos escritos, otras encargadas de conjugar y relacionar los significados de las palabras para interpretar un texto (comprensión) (Sánchez, 1990; Morenza, 1995).

relación
lectura
- y
procesos

Díaz (1989) y González (1994) señalan que éstas actividades interactúan con los conocimientos previos y esquemas de conocimiento que un individuo posee en su estructura cognoscitiva, permitiéndolo activarlos constantemente y en el momento adecuado dentro de un contexto lingüístico situacional particular.

Lo que el lector comprenda dependerá, además, de una serie de factores, puesto que la interpretación de un texto variará de lector a lector de acuerdo a sus características y circunstancias (Díaz y aguilar,1988).

2.1 Factores involucrados en la lectura comprensiva

La comprensión final del texto viene producida para la conjunción de al menos cuatro factores:

A) *La naturaleza del material escrito*, referida a la estructura, contenido y características del texto.

Aquí intervienen aspectos como la modalidad (visual, lingüística), la estructura referida a la organización de las ideas y la coherencia de las proposiciones, la dificultad conceptual, el tipo de vocabulario empleado, la sintaxis e ideas del autor.

B) *Las características del lector*, sus conocimientos y habilidades lectoras que utiliza para extraer la información del texto. Así como, sus experiencias y actitudes previas hacia la lectura, la motivación, las metas que se plantea al leer y su ideología.

C) *Las estrategias o habilidades empleadas por el lector* en forma espontánea o inducida por otro, como serían las referidas a la atención, elaboración, repetición, organización, supervisión, etc., que tienen como finalidad desarrollar en el alumno destrezas y habilidades concretas.

D) Y por último, *las tareas de criterio o resultado final*, para las cuales se introducen las estrategias; pueden incluir reconocimiento, recuerdo, transferencia, generalización, solución de problemas, etc., son estrategias de dominio que sirven para aprender a aprender.

Todos estos factores desempeñan un papel importante en la comprensión lectora, en mayor o menor medida, debido a que tanto el texto como el lector, aportan elementos distintos en el proceso de lectura. Lo que lleva a plantear que, no todos los textos se leen y comprenden igual, que las características y conocimientos previos deben tomarse en cuenta como parte integral del proceso de lectura y por último que la enseñanza de la lectura debe fundamentarse en el conocimiento de las variables que influyen para poder planificar mejores estrategias por parte del docente.

2.2 Niveles de procesamiento del texto

Los modelos sobre la comprensión más recientes, sostienen que la representación *que un lector crea en su mente después de leer un texto* tiene una carácter multidimensional en el sentido de que los lectores pueden retener tres tipos distintos de información: **las palabras del texto, los significados de esas palabras o el mundo al que se refieren** (Orrantia, Rosales y Sánchez, 1998).

Esto denota varios niveles de procesamiento del texto, es decir, distintos niveles de lectura. A continuación se numeran los procesos y componentes psicológicos involucrados en la comprensión lectora.

1. Reconocimiento de formas (letras, sílabas y palabras).
2. Traducción a un código fonológico (vía fonológica).
3. Emparejamiento con una representación almacenada en la memoria semántica.
4. Activación de los significados semánticos.
5. Construcción de una proposición.
6. Vinculación entre proposiciones.
7. Construcción del significado global (macroestructura).
8. Activación del esquema del texto y sus variables o categorías (*marco, acontecimiento, meta, intento, resultado, reacción*)

Sánchez 1992 y Díaz Barriga 1989, basados en las consideraciones de Kintsh y van Dijk (1978)

Los cinco primeros procesos enumerados describen cómo se lleva a cabo la decodificación de las palabras, es decir; el primer tipo de información representada en la mente del lector: las palabras del texto.

Cabe señalar que estos procesos se llevan cabo de forma paralela la interacción entre los procesos es posible gracias a la existencia de la memoria operativa, en la que se depositan los resultados parciales y finales de cada uno de ellos, cuando ya han sido automatizados, sin seguir un orden por esta razón son denominados *procesos inferiores o de bajo nivel*. No obstante, los *procesos de más alto nivel*, sólo son ejecutados gracias a la actuación estratégica del lector, y éstos son: microestructura, macroestructura, superestructura. Veamos en que consisten.

2.2.1 La microestructura

Para penetrar en el texto, el lector debe reconstruir un orden entre las proposiciones, un hilo que guíe la conducción del mismo texto, manteniendo una condición lineal entre éstos.

Una representación que exprese el contenido semántico del texto a nivel local. Lo que constituiría una representación superficial del mismo, como consecuencia una vida muy corta y un valor muy limitado en nuestra memoria. Un ejemplo de este tipo de representación sería la reproducción literal y sin coherencia de las ideas del material escrito.

2.2.2 La macroestructura

A partir de la microestructura el lector construye una representación global del significado del material escrito. El cual se genera a través de la diferenciación entre ideas contenidas en un determinado texto, para ello se requiere la aplicación de tres macrorreglas: supresión, generalización y construcción.

El trabajo del lector consiste en jerarquizar las ideas de acuerdo a la importancia unificadora y global, permitiendo diferenciar una de otras (individualizar) y a la vez establecer relaciones jerárquicas entre ellas. En suma la macroestructura se concibe como el significado global que articula y da sentido a los elementos locales, cumpliendo con diferentes funciones:

- a) Proporciona coherencia global a las proposiciones derivadas del texto.
- b) Se individualiza la información.
- c) Reduce la extensión de la información a las ideas simplificadas y de fácil manejo.
- d) Procede y deriva de la microestructura.

2.2.3 La superestructura

Esta representación mental refleja sobre todo las interrelaciones de las ideas de forma global así como su organización, la cual funge como guía para que el lector pueda llevar a cabo la comprensión.

El lector accede a ésta, activando el esquema retórico que compone la organización de un determinado texto. Las organizaciones textuales son cadenas que pueden tener varias estructuras, pero en los textos expositivos se puede identificar una estructura de alto nivel seguida por otras de menor importancia en la jerarquía¹ y éstas son:

- Estructura descriptiva. Incluye textos que caracterizan un fenómeno; organizando los componentes en orden de importancia.
- Estructura causal. Se encarga de integrar los contenidos de un texto, en función de una trama (causa- efecto) (antecedente- consecuente).
- Estructura comparativa. Se ocupa de cotejar y establecer diferencias y/o similitudes de dos fenómenos tratados en el contenido del texto.
- Estructura de colección o secuencia. Relaciona las ideas siguiendo un orden gradual y en función de un rasgo *común*.
- *Estructura problema- solución*. Organiza las ideas del texto en torno a un problema(s) y su(s) solución(es).

En relación al conocimiento sobre *la organización de los textos*, el trabajo de Horowitz (1985) apoya la necesidad de la instrucción de los patrones textuales (esquemas superestructurales) encontrados en la superestructura. El autor ha demostrado que los lectores universitarios expertos, *no siempre necesitan tener explícito el patrón de un texto* (al menos no en textos breves, o simples con tópicos familiares), cuando ellos lo leen para recordarlo son capaces de inferir la estructura global de un texto cuando no está presente, debido a que comprenden sus funciones en campos de conocimiento particulares y han almacenado en la memoria los esquemas de estos patrones que son utilizados para organizar textos en estos campos. Sin embargo, esto no sucede así con textos más complejos o tópicos no familiares, ni con lectores poco hábiles.

Estos tres último procesos descritos (microestructura, macroestructura y superestructura) llevarían a la construcción de una representación más elaborada como son los **significados** de las palabras de forma global. Todo ello, a partir de un proceso estratégico, como por ejemplo al elaborar un resumen se requiere en primer lugar, crear un texto base (microestructura), a partir de él construir el significado global del mismo mediante la aplicación de las macrorreglas (macroestructura). Sin embargo éstas últimas no garantizan la comprensión, por sí solas, puesto que podrían producir abstracciones y generalizaciones sin sentido; para ello necesitan aplicarse bajo el control de las superestructuras esquemáticas que representan los conocimientos previos y propósitos del lector y permiten reconocer la estructura del texto y aplicar estrategias estructurales al resumen (Meyer, 1984) (citado en García- Madruga y cols., 1989).

Este proceso destacaría lo que los autores llaman el *efecto de los niveles*, efecto mediante el cual el lector, tiende a recordar las proposiciones más importantes del texto en relación a los detalles del mismo.

¹ Para mayor información, consultar: Sánchez, E. Los textos expositivos. Edt. Santillana, Madrid, 1992

2.3 El modelo mental

Finalmente, la meta de la comprensión lectora es la construcción de un modelo mental para el texto, un mundo, situación o escenario en el que encuentra acomodo la información textual.

Un modelo mental es una representación unificada que integra la información derivada directamente del texto e información que corresponde al conocimiento general que el lector tiene sobre el referente del texto (Bock y Brewer, 1985) (citado en Riviére y cols., 1994), el cual se logra conectando ambos tipos de información, accediendo al significado y abriendo nuevas posibilidades de acceso (Sánchez, 1992).

El modelo mental cumple con varias funciones:

- Proporcionar una información de fondo como soporte para la comprensión

El modelo de memoria explica que en la memoria se almacenan escenarios, estructuras de conocimiento que contienen representaciones de cosas, lugares o situaciones que estén armonizadas dentro de un contenido representacional muy rico y organizado, cuya función es ofrecer una información de fondo como sustento para la comprensión (Duro, 1992; García- Madruga y cols., 1996).

- El nivel situacional se superpone al nivel proposicional

Para conseguir una comprensión apropiada se requiere además de una representación proposicional coherente del texto, una elaboración de una representación del referente del mismo, basada en el empleo de claves contextuales y en el desarrollo de procesos de inferencia e integración de información no explícita en el texto, pero sí derivada del conocimiento que el lector tiene sobre el mundo (Johnson- Laird, 1983) (citado en Riviére y cols., 1994).

- Implica una integración del contenido del texto dentro del sistema de conocimiento del lector

El modelo situacional está condicionado por la macroestructura y se ve infuido por aquellos aspectos que permiten conectar mejor la información textual con el conocimiento previo del lector, ya sea actualizando un modelo mental previamente existente en su mente o bien, construyendo uno nuevo que se integre en su sistema de conocimiento (Vidal- Abarca y cols., 1994).

La construcción del modelo mental como representación final: el mundo a que se refieren las palabras es lograda únicamente por lectores expertos que han automatizado y son conscientes de los procesos estratégicos de la lectura, estando preparados para desempeñar tareas de aprendizaje, tales como: solución de problemas, proporcionar explicaciones de hechos, realizar inferencias a partir de determinadas afirmaciones textuales, entre otras

(Vidal- Abarca y cols., 1994; Orrantía y cols., 1998).

2.4 Esquemas de conocimiento.

Los esquemas de conocimiento como los concibe Sánchez (1992), son aquellos que contienen un plan determinado, un proyecto trazado con características regulares de sucesos, objetos y acontecimientos de nuestro entorno; poseen cierto grado de estabilidad, los cuales incluyen componentes o variables y formas de relacionarse.

Los esquemas nos anticipan qué podemos esperar, que elementos encontraremos, que variables entran en juego. Las variables pueden ser clasificaciones abstractas de información, que requieren complementarse con valores concretos. A través de la práctica y la confrontación con nuevas situaciones se van construyendo los esquemas, se activan constantemente y se pueden utilizar en distintos momentos y contextos, de tal forma que cuando los necesitamos, vamos recreando nuevos esquemas.

Los esquemas de conocimiento desempeñan las siguientes funciones:

- Contribuyen a comprender el entorno, adecuando los esquemas más apropiados para la ocasión.
- Permiten realizar inferencias, esto se logra conectando el conocimiento previo del sujeto, acerca de la estructura del texto y del conocimiento del mundo.
- Dirigen el análisis de la realidad, esta función se encarga de discernir entre aquellos elementos que son importantes y los que no lo son. Es un proceso de interacción que permite anticipar, prever y visualizar.
- Organizan el recuerdo como producto final de la secuencia.

En síntesis, todos los conocimientos que poseemos tienen una estructura estable en nuestra mente, que actúan según las metas y situaciones a los que nos sometamos como seres pensantes. En el caso concreto de la lectura nos permiten hacer inferencias, integrar la nueva información y modificarla; así como organizar el recuerdo y elaborar nuevos esquemas; sin embargo para acceder a ellos necesitamos activarlos estratégicamente.

2.4.1 Las aportaciones que realiza el sujeto durante la lectura

Dos son las aportaciones más importantes que realiza el lector activo durante la lectura de un texto: los conocimientos previos y las inferencias (García- Madruga y cols., 1989).

El conocimiento previo

Un lector es capaz de leer un texto cuando logra establecer relaciones significativas entre lo que ya sabe y lo que el material escrito aporta (Solé, 1993).

León (1991) subraya lo siguiente: si el lector no posee un esquema relevante o no sabe como activarlo será incapaz de comprender correctamente el material leído.

Los conocimientos previos que el sujeto aporta son de tres tipos:

En primer lugar, el **conocimiento específico del tema**. En segundo lugar, el **conocimiento general del mundo**, de las relaciones sociales y de las causas y características que son comunes en muchos campos y situaciones diferentes. Y por último, en tercer lugar, el **conocimiento de las estructuras superiores** que caracterizan la comunicación escrita (García- Madruga, 1989; Sánchez, 1992).

Estos tipos de conocimiento ayudan en mayor o menor medida a relacionar la nueva información y a lograr un aprendizaje significativo, que es el objetivo principal de leer, esto dependerá de qué conocimientos poseamos y de cómo los activemos.

Las inferencias

Otra aportación importante que hace el lector son las inferencias que son consideradas como el núcleo central de la comprensión (Schank, 1976) (citado en Valle, 1997).

El lector ha medida que va leyendo un texto, lo reconstruye. Este proceso de reconstrucción establece la cohesión global del contenido del texto, mediante relaciones de distintos tipos, logrando hacer una interpretación de aquellos aspectos ausentes en el material (León y cols., 1996 y Valle y cols., 1997).

Los estudios sobre este tema destacan dos tipos de inferencias: las prospectivas y las retrospectivas.

Las primeras, también conocidas como inferencias “hacia delante”, sirven para anticipar lo que va a ocurrir y pueden predecir conexiones de lo ya afirmado con lo que todavía no se ha dicho. Las segundas, conocidas como inferencias “hacia atrás”, por el contrario, conectan los significados de las diferentes y sucesivas oraciones, crean una cadena causal de conceptualizaciones que llevan como finalidad constituir una representación coherente del texto (García- Madruga y cols., 1989; Valle y cols., 1997).

En suma, de este capítulo, podemos señalar que la lectura es uno de los principales medios de comunicación y un instrumento poderoso de aprendizaje. Debido a su importancia en la educación formal, los estudios se han abocado a conocer los diversos factores involucrados en la lectura, así como los procesos y componentes psicológicos implicados en la misma, debido a que este conocimiento aporta elementos trascendentes para comprender, por una parte, porque los alumnos tienen dificultades al leer y por otra cómo contribuir en la eficacia de posibles medios que ayuden a mejorar su enseñanza y aprendizaje.

Numerosos estudios experimentales apoyan la idea de enseñar estrategias que los lectores maduros emplean de forma natural a los lectores menos capaces. Puesto que su enseñanza traería ganancias significativas para éstos últimos, ya que el uso apropiado de las estrategias son responsables en gran medida de una lectura eficaz y controlada; como consecuencia, un aprendizaje significativo.

Pero qué son las estrategias y qué importancia tienen para el aprendizaje; éstos puntos serán tratados en el siguiente capítulo.

CAPITULO 3

Estrategias y aprendizaje

3.1 Definición y clasificación de las estrategias de aprendizaje

La principal característica de los procesos de comprensión y memoria de textos es que se llevan a cabo de forma estratégica (García- Madruga y cols., 1997).

El sujeto en un proceso constructivo y activo, debe decidir en cada momento, qué conocimientos previos debe recuperar de su memoria a largo plazo, qué contenidos del texto o resultados de procesamiento deben permanecer activos, es decir; Qué operaciones cognitivas garantizan alcanzar las metas de la lectura. Este proceso puede concebirse como un procedimiento de comprobación de hipótesis (García- Madruga y cols., 1995; 1997).

De tal forma que en el curso de la lectura el lector se encuentra inmerso en un proceso que le conduce a interrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos o complicados y a efectuar acciones para conseguir sus metas (Solé, 1993).

Acorde con el modelo interactivo de comprensión lectora, las actividades que le permiten al sujeto alcanzar la correcta comprensión y recuerdo de las ideas más relevantes del material, la autorregulación, la generalización y la transferencia se conciben como estrategias.

Por definición, las estrategias de aprendizaje son consideradas como **comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, motóricos y afectivos con el fin de enfrentarse a situaciones- problema, globales o específicas de aprendizaje** (Monereo, 1990).

Sin duda esta definición requiere ser ampliada. En primer lugar, qué significa **comportamientos planificados** cuando usamos estrategias no aplicamos mecánicamente una receta, sino que tomamos decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en que nos encontramos, lo cual sólo es posible mediante un cierto metaconocimiento, que implica la autodirección (presencia de un objetivo y conciencia de que existe), y el autocontrol (supervisión y evaluación) de las propias acciones en función de *los objetivos* (Pozo, 1990; Solé, 1993).

Las estrategias no promueven aprendizajes arbitrarios o de asociación sino que están encaminadas a dirigir y regular nuestra actuación y constituyen la base de realización de las tareas intelectuales (Solé, 1993). Esto se vincula con la segunda parte de la definición: **seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, motóricos y afectivos con el fin de enfrentarse a situaciones- problema, globales o específicas de aprendizaje**, de ahí que las estrategias sean clasificadas por: a) la naturaleza del objeto sobre el que incide su acción mediadora- facilitadora; b) el grado de transferencia a situaciones de aprendizaje y c) su dificultad para ser enseñadas (Monereo, 1990).

Pozo (1990) clasifica las estrategias según el nivel de profundidad para procesar la información, teniendo así, estrategias de elaboración y organización. Las primeras, se caracterizan, por facilitar el aprendizaje de un material escasamente significativo mediante una estructura de significado externa que sirve de apoyo al aprendizaje, sin proporcionarle por ello un nuevo significado, ejemplos de estas estrategias son *palabra clave, imagen mental, rimas, abreviaturas, frases, etc.* Dichas estrategias poseen un grado de control ejecutivo mínimo y su nivel de procesamiento es superficial son competencias con relativa facilidad para ser enseñadas y tienen un nivel muy limitado de generalización a otros problemas o tareas nuevos.

Las segundas, consisten en establecer, de un modo explícito, relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje. Implican un mayor esfuerzo por parte del sujeto puesto que debe establecer una manera lógica entre las ideas y recuperar la estructura jerárquica del material. A este grupo pertenecen estrategias, tales como *identificación de la estructura textual de un escrito, construcción de redes de conocimiento, mapas conceptuales, etc.* Éstas exigen un control cognitivo superior o de tipo profundo, son susceptibles de lograr una mayor transferencia y generalización ante otras situaciones, pero su enseñanza es más compleja.

Otra categoría, que aunque no se encuentra dentro de la clasificación que hace Pozo, pero que es contemplada dentro de la definición, debido a su importancia son las estrategias afectivo- motivacionales. Este grupo incluye las preferencias cognitivas, instruccionales y ambientales que muestra el alumno en el momento de aprender y las posibilidades de control que es capaz de ejercer sobre estas variables. Este tipo de estrategias figuran como un apoyo que permiten al alumno mantener un estado mental propicio para el aprendizaje, que incluye estrategias para favorecer la concentración, reducir la ansiedad, dirigir la atención a la tarea y organizar el tiempo de estudio. El papel que tienen en el aprendizaje es mejorar su nivel de funcionamiento cognoscitivo del alumno (Díaz, F. Y Aguilar, 1988).

3.1.1 Estrategias de comprensión lectora

En el caso concreto de la lectura, las estrategias de comprensión se refieren a las herramientas y a las capacidades que posee el lector para procesar la información contenida en el texto. Ese procesamiento consiste en una serie de operaciones cognoscitivas que el lector debe llevar a cabo para planificar, focalizar e integrar la información de manera que ésta pueda ser incorporada a la estructura cognoscitiva del lector, permitiendo establecer metas, asegurar la eficiencia del procesamiento y la resolución de problemas que puedan presentarse durante el proceso de lectura (Morles, 1985; Solé, 1992).

Sánchez (1992), distingue entre tres tipos de estrategias de lectura: estrategias para operar con la información del texto, estrategias para usar con los conocimientos previos en el curso de la lectura, estrategias para autorregular el curso de la actividad interpretativa.

3.1.1.1 Estrategias textuales

Facilitan una representación adecuada de la macroestructura del texto, permitiendo elaborar una representación estructurada de las ideas más importantes del material escrito. En este

grupo de estrategias se encuentran la elaboración de resúmenes, la identificación de ideas principales y la estrategia estructural, estas estrategias conformaron el programa de entrenamiento, citado en este trabajo. Cada una de ellas ha mostrado ser efectiva y conjuntamente figuran como componentes importantes en la tarea de comprensión. A continuación se describe en qué consisten.

⇒ Identificación de ideas principales

Esta estrategia centra la atención del lector hacia los puntos globales del texto, construyendo macroproposiciones que favorecen el recuerdo de la información esencial o de alto nivel, que estructura el autor con la finalidad de que el lector le atribuya la importancia jerárquica a la que se refiere.

El procedimiento para entrenar esta estrategia consiste en dividirlo en tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

1° Antes de la lectura: generar hipótesis acerca del material escrito e ir comprobando o refutando las hipótesis a lo largo de la lectura.

2° Durante la lectura: hacer una lectura global del texto e ir conectando lo que se conozca acerca del tema, la estructura o conocimientos generales.

3° Después de la lectura: seleccionar y construir las diferentes ideas importantes párrafo por párrafo de la lectura y conformar en forma de listado todas las macroproposiciones.

⇒ Resumen

Como estrategia, contribuye a formar una representación condensada y organizada del texto, facilitando la identificación del tema, a la vez que vincula jerárquicamente los contenidos secundarios a las macroproposiciones.

La macroestructura de un texto (resumen) puede generarse en función de tres macrorreglas: omisión, generalización y construcción.

- **Omisión.** Dada una secuencia de proposiciones (textuales o de la representación interna elaborada) suprimimos aquellas que no sean relevantes para interpretar el párrafo o texto. Las secuencias suprimidas reúnen características obvias o habituales, que si las quitamos no le restan significado a la lectura.
- **Generalización.** En una secuencia de proposiciones podemos sustituir varios conceptos incluidos en la misma secuencia, por un concepto supraordenado, que englobe o sintetice a todo lo demás de forma significativa
- **Construcción.** Se crea una nueva secuencia de proposiciones que sustituyen a una primera, en donde los elementos del conjunto de conceptos están implicados y son los que le dan sentido. En este caso los distintos eventos o datos no son equivalentes.

⇒ Estrategia estructural

Representa una forma de procesamiento de carácter activo en la que el sujeto se sirve de las señales que el texto proporciona para encontrar y seguir la estructura de alto nivel. De este modo, el lector puede anticipar la relación entre las distintas ideas del texto y facilitar la recuperación de los aspectos más relevantes del mismo, construyendo macroproposiciones adecuadas que garanticen la coherencia global del texto.

Las actividades dirigidas a la enseñanza de esta estrategia son:

- a) Identificar los patrones textuales que especifican las categorías elementales de una determinada organización.
- b) Reconocer qué tipo de organización textual posee el material y tomarlo como tentativo y sujeto a revisiones y confirmaciones según los datos consecuentes para ser analizados e interpretados.
- c) Reorganizar las macroproposiciones dentro de las categorías del esquema activado dotándoles de una relación lógica y jerárquica de la superestructura a la que se refieren.

3.2.1.2 El uso efectivo de los conocimientos previos

Dado el enorme repertorio de diversos tipos de conocimientos que poseemos es posible que exista problema para saber cuando usarlos. Las inferencias ya sean prospectivas o retrospectivas nos ayudan a activar esos conocimientos con mayor precisión.

Cuando el texto no tiene ideas explícitas es necesario hacer inferencias para integrar y construir una representación interna acerca de la lectura. La guía que ofrece la superestructura puede ayudarnos a activar nuestros conocimientos previos, puesto que permite trazar y predecir qué nos hace falta para integrar la información en una secuencia; para que éstos conocimientos actúen en el proceso de comprensión deberán estar en el momento preciso, y esto dependerá además de la claridad del texto para evocarlos.

3.1.1.3 Estrategias de autorregulación

Las estrategias de autorregulación o metacognitivas se emplean durante el proceso de interpretación de la lectura. Estas estrategias se encargan de planificar, evaluar y regular el propio proceso de comprensión.

De tal forma que después de establecer el objetivo de la lectura por parte del lector, éste se da cuenta de que existe algún fallo en la comprensión, ya sea de tipo léxico, sintáctico o semántico y actúa para supervisar qué es lo que está obstaculizando el proceso de comprensión; para posteriormente planificar, las acciones necesarias para resolver el problema.

En síntesis, las estrategias de aprendizaje adquieren el rango de capacidades cognitivas estrechamente relacionadas con la metacognición, que pueden clasificarse según un

continuo que va de las estrategias orientadas a la comprensión, que llegan a ser automatizadas por la práctica, hasta las estrategias dirigidas al estudio y aprendizaje a partir de textos. Estas últimas son utilizadas de forma consciente y controlada por el lector y se adquieren y consolidan posteriormente y, siempre, se fundamentan en una ejecución apropiada y eficaz de las estrategias de comprensión (García, Madruga y cols., 1997).

3.2 Importancia de las estrategias de lectura en el aprendizaje

Diversas investigaciones muestran que las diferencias entre buenos y malos lectores de debe a la utilización más o menos activa, más o menos flexible y eficaz de las diferentes estrategias y recursos cognitivos que deben ponerse en juego para atender las demandas de las tareas planteadas por la lectura (García, Madruga y cols., 1997).

Los lectores maduros usan estrategias encaminadas a generar o activar sus esquemas de conocimiento previo y a producir una representación organizada y jerarquizada de las distintas proposiciones del texto, facilitándose la codificación y el recuerdo de la información mediante ese marco organizativo. Estos sujetos son capaces de seleccionar su atención hacia aquellos aspectos más relevantes del pasaje, a al vez que afinan progresivamente su interpretación del texto (León, 1993). Por el contrario los lectores inmaduros se caracterizan por no contener un plan de procesamiento del texto y ceñirse a un procesamiento superficial del mismo, concibiendo el texto como una lista de unidades de información aisladas sin una organización coherente (Soriano, Vidal- Abarca y Miranda, 1996).

Lo anterior se puede apreciar en el siguiente cuadro.

LECTORES MADUROS	LECTORES INMADUROS
La lectura la conciben como un proceso constructivo en donde tienen que interpretar el texto y reconstruirlo de manera interna, para poder transferirlo a una nueva situación	Su concepción acerca de la lectura es "de recordar algo del texto", limitándose a decodificar y reproducir literalmente el escrito.
Para el recuerdo se guían por la superestructura del material	No hay un orden temático
Hacen uso de sus conocimientos previos	No activan sus conocimientos previos al leer
Exponen el tema integrando la información como un todo, interrelacionando y jerarquizando las ideas	No jerarquizan las ideas (todo tiene la misma importancia recordando el tema y una colección de detalles que hacen alusión al mismo)

En suma, la comprensión del lenguaje escrito es una actividad automatizada por parte de los buenos lectores, en la que actúan numerosas estrategias no conscientes. Ello ha ocasionado que se hayan diseñado procedimientos instruccionales los cuales asumen que los lectores menos capaces se beneficiarán de la enseñanza de aquellas estrategias que los lectores maduros utilizan de forma natural (león, 1991-b).

García- Madruga (1995) señala que existen varias razones por las cuales hay que utilizar estrategias.

1. Por la capacidad limitada de la memoria a largo plazo
2. El lector no puede procesar muchos tipos de información al mismo tiempo.
3. La producción y comprensión de expresiones es lineal, mientras que la mayor parte de las estructuras de reglas pertinentes para el procesamiento son jerárquicas.
4. La producción y comprensión del lenguaje requiere no sólo información lingüística y gramatical, sino también de otro tipo de conocimientos (información acerca del contexto, conocimientos del mundo conocimientos episódicos, intenciones, planes, metas, etc.).

J.M

Por todas estas razones las estrategias son imprescindibles en el aprendizaje y su relevancia se debe entre otras muchas a que éstas brindan mayores posibilidades de éxito ante situaciones problema.

Las estrategias son las responsables de facilitar la “asimilación” de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del sujeto (Monereo, 1990). En un proceso que va de un nivel interpersonal mediado inicialmente por agentes culturales (maestros, expertos y compañeros competentes) que se encargan de procesar, ampliar o censurar la información original a un nivel intrapersonal en donde el sujeto ha interiorizado dicho comportamiento y construido sus propios mediadores internos (estrategias). Dichos mediadores internos ejecutan procesos de orden superior, ubican la demanda de la tarea, y pueden generalizarse y transferirse ante otros problemas de aprendizaje.

Apoyándose en éstas, el estudiante aprende a dar significado a lo que lee y con la práctica constante a transferir estos aprendizajes estratégicos hacia otras áreas de conocimiento. En este sentido, el programa de entrenamiento que se implementó con estudiantes universitarios, pretendió enseñar estrategias macroestructurales que facilitarían el acceso a niveles superiores de procesamiento, con el propósito de posibilitar y mejorar las capacidades de comprensión de los estudiantes.

CAPÍTULO 4

Modelos de instrucción

4.1 Dos orientaciones metodológicas en la instrucción de la lectura

El cambio de la concepción de la lectura de la visión conductista a la cognoscitiva, produjo un desplazamiento también en los métodos de instrucción empleados para enseñar a comprender los textos escritos.

La primera orientación centrada en el modelo tradicional de enseñanza sitúa su concepción en que el aprendizaje de la lectura se logra a partir de la realización de ejercicios y en la idea de que "a leer se aprende leyendo"; dando por hecho que el alumno adquirirá su autonomía lectora simplemente repitiendo la misma tarea (Colomer, 1993). Lo que refleja su concepción del aprendizaje como una respuesta mecánica a los estímulos de entrada (Díaz y Aguilar, 1988).

Una modalidad que ejemplifica esta orientación es la *ejercitación*, que se caracteriza por enseñar al estudiante el uso de determinadas destrezas mediante la ejecución de tareas de forma oral o escrita. Para resolver una tarea asignada, el estudiante debe emplear la técnica propuesta, pero no se le dan mayores explicaciones, ni hay un instructor que le muestre la manera de utilizar la técnica. El instructor sólo asigna la tarea, vigila su cumplimiento y evalúa los productos del trabajo realizado.

Esta modalidad es muy usada por los docentes en la enseñanza ordinaria sobre todo en los niveles iniciales de educación (Morles, 1985). El lector dentro de este esquema es pasivo y dependiente ya que está condicionado a las directrices que marca el profesor o el libro de texto (García-Alonso, 1991). Los logros del método tradicional se restringen a incrementar la práctica de la memorización de unidades de información y en la resolución de preguntas sobre contenido específico; estos avances se mantienen por muy poco tiempo después de terminada la fase de instrucción y no permiten una transferencia a otras situaciones (Díaz y Aguilar, 1988).

La segunda orientación contextualiza los **distintos programas de instrucción desarrollados para mejorar la comprensión lectora dentro de los modelos de instrucción en estrategias cognitivas**. Siguiendo a Palicsar (1989) (citado en Carriedo, 1996), éstos programas pueden ser analizados en dos dimensiones: en función de la cantidad de información compartida con el sujeto y en función del método instruccional utilizado.

4.2 La cantidad de información compartida con el sujeto

En cuanto a la cantidad de información compartida con el sujeto, destacan el entrenamiento "ciego", el entrenamiento razonado y el entrenamiento de autorregulación (Brown, 1986) (citado en González, 1994).

El entrenamiento ciego

Este entrenamiento consiste en inducir al alumno a emplear estrategias en una determinada tarea, sin explicarle su utilidad, su función, limitaciones, objetivos y situaciones en las cuales puede emplearlas. El resultado de este tipo de entrenamiento es que sí bien para algunos estudiantes puede ser eficaz (aquellos que logran inferir a partir de su aplicación, su uso, y bajo que condiciones puede utilizarlas) para otros es insuficiente.

Este tipo de entrenamiento puede favorecer el recuerdo, pero no facilita el mantenimiento ni la transferencia de las habilidades aprendidas (Díaz y Aguilar, 1988).

El *modelado* es un ejemplo de este tipo de entrenamiento (Morles, 1985). Esta metodología es una forma de enseñanza en la cual el instructor actúa ante los estudiantes para mostrar la manera de cómo se utiliza una estrategia determinada. Dicho modelo se fundamenta en el método de modelaje que propuso Bandura, el cual consiste en que un modelo refuerza las imitaciones que efectúa un observador de su comportamiento, sin embargo en el caso del modelo cognitivo se sustituyen las conductas por acciones cognitivas (Monereo, 1990).

Pese a las limitaciones que posee el *modelado*, las ventajas que ofrece es que contribuye a reducir la ambigüedad de muchas tareas y el número de inferencias que debe realizar el alumno para comprender su objetivo (González, 1994).

El *modelado* adecuado de estrategias de lectura, exige sin embargo, dos cualidades específicas. Dado que su objetivo (el razonamiento estratégico) es invisible a los observadores y no puede ser totalmente automatizado (ha de adaptarse a las cambiantes situaciones textuales) es indispensable el "modelado mental": la inclusión de información sobre cómo actuar de modo estratégico (el profesor describe sus propios procesos mentales cuando utiliza las estrategias para hacérselas más accesibles a los alumnos) (Monereo, 1990; González, 1994; Santos, 1990).

El entrenamiento razonado o informado

La enseñanza razonada conlleva explicaciones del significado de la actividad que se enseña. Además de pedirle al alumno que utilice una estrategia concreta en la realización de una determinada tarea, se le informa sobre su potencial utilidad, explicándole cómo se puede obtener el máximo rendimiento posible, y se le proporciona retroalimentación de su actuación.

Winograd y Hare (1988) (citados en Santos, 1990) indican que la explicación precisa y directa del profesor, puede ejercer un influjo decisivo en la adquisición de estrategias de comprensión, siempre y cuando proporcione información acerca de los procesos de pensamiento, facilitar conocimiento de cómo resolver los problemas con los que se puede enfrentar y presentar la nueva información estructurada y en orden de complejidad creciente. El resultado de este tipo de instrucción es que el sujeto además de aprender una estrategia en relación con una tarea, al apreciar su utilidad, podría aplicar esa estrategia en

futuras ocasiones, por lo tanto, favorecería la transferencia del aprendizaje (Carriedo, 1996).

Uno de los métodos que enfatizan el entrenamiento informado o razonado es el *método de instrucción directa o enseñanza explícita*, el cual será ampliamente desarrollado en el siguiente apartado referido al método de instrucción utilizado.

El entrenamiento de autorregulación

En el entrenamiento en autocontrol, el sujeto, además de recibir información sobre la utilidad de la estrategia, también recibe información sobre cómo controlar y revisar su aplicación. Este sería un entrenamiento de carácter metacognitivo cuyo propósito es aumentar la conciencia y el control por parte del propio sujeto de sus procesos cognitivos. Las acciones que puede llevar a cabo el alumno son de planificación, comprobación y/o supervisión.

4.3 El método instruccional utilizado

En cuanto al método de instrucción empleado destacan diversas alternativas y procedimientos que han contribuido a la enseñanza de estrategias de lectura, entre los que se encuentran el *método de enseñanza directa* y la *enseñanza recíproca*, con sus diversos matices.

El método de instrucción directa

Baumann (1984) y Cooper (1986) son los precursores de este método. La idea principal que defiende este método es que no se puede esperar que el lector se vuelva autónomo de manera autónoma. La buena enseñanza depende también de que los alumnos reciban convenientes explicaciones acerca de los objetivos que se persiguen y de las estrategias cognitivas susceptibles de perfeccionarse a través del entrenamiento.

La enseñanza directa, pone el acento en la planificación de la instrucción y en el papel del enseñante durante la lectura (Santos, 1990; Colomer, 1993). Asimismo, exige una alta implicación por parte del alumno, permitiéndole ser gradualmente independiente y activo (Soriano y cos., 1996; García- Alonso, 1991).

El método de instrucción directa se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Estructuración del aprendizaje en función de objetivos académicos.
- Selección, secuenciación y estructuración de los materiales.
- Proporcionar instrucciones detalladas y redundantes con suficiente número de ejemplos.
- Hacer muchas preguntas y ofrecer numerosas oportunidades de practicar activamente el aprendizaje.
- Dar retroalimentación y corrección inmediata sobre la realización de la tarea
- Revisión activa del progreso de los alumnos.

La aplicación del método implica cuatro fases:

- a) Explicación verbal: se hace una introducción de la estrategia, se enseñan los contenidos que deben ser aprendidos, la utilidad y uso, a través de metáforas, definiciones y ejemplos.
- b) Modelado verbal: se enseña cómo llevar a cabo el uso de las reglas para alcanzar un objetivo determinado, cómo resolver un problema específico de comprensión, haciendo explícito el proceso mental implicado en el proceso de lectura.
- c) Práctica guiada: proporcionar información adicional destinada a dirigir paulatinamente a los alumnos hacia la construcción de la representación del texto deseada.
- d) Práctica independiente: disminuir la ayuda a los alumnos y responsabilizarlos de su propio proceso de comprensión.

En el caso de la lectura este procedimiento general de enseñanza parece ser el más eficaz para entrenar grupos medios (de 15 a 30 sujetos) y en la instrucción de estrategias para operar con el texto. Este procedimiento de instrucción explícita ayuda a los alumnos a proceder estratégicamente con el fin de que aprendan a aprender. Al instruir estrategias es necesario, por tanto, ofrecer el máximo de información y de instrucciones a los alumnos respecto a la tarea que ha de desarrollar, el para qué y con qué fines se utiliza la misma.

Enseñanza recíproca

Este método ha sido desarrollado por Palicsar y Brown (1984), consiste en un paquete instruccional compuesto de cuatro actividades cognitivas relacionadas con la comprensión: resumen, clarificación, autpreguntas y predicción. El método consiste en la dirección alternativa de un diálogo que se establece entre el profesor y los alumnos en torno a las cuatro actividades cognitivas mencionadas anteriormente.

La enseñanza recíproca tiene dos bases conceptuales: el andamiaje y la autointerrogación. El andamiaje consiste en que el profesor proporciona a los estudiantes un apoyo temporal y regulable que les ayuda a desarrollar y extender sus destrezas en las fases primeras de la instrucción. El profesor modela la conducta deseada y hace explícito a los alumnos qué conducta es "óptima" y la que esperarían de ellos como estudiantes. A medida que la interrogación y otras destrezas de aprendizaje se desarrollan y empiezan a facilitar el aprendizaje se retira gradualmente el andamio (el apoyo del profesor). Esta retirada de la dirección permite la gradual transferencia de la responsabilidad del proceso de instrucción desde el profesor a los estudiantes.

Apoyados en este método se han desarrollado otras variantes, tales como el aprendizaje cooperativo y el tutorial, todos ellos sustentados en la teoría sociocultural.

Los métodos instruccionales: instrucción directa y enseñanza recíproca tienen notables coincidencias que son los elementos básicos de una instrucción basada en el enfoque cognitivo para ayudar a los alumnos a modificar la estructura cognoscente que controla el procesamiento de textos a partir de una ayuda externa temporal que tiene en cuenta los procesos actuales empleados por los estudiantes (Scardamalia y Bereiter, 1984) (citados en

Soriano y cols., 1996). Igualmente, el instructor modela la estrategia entre los alumnos, guían su práctica, y da retroalimentación adecuada. No obstante, también muestran evidentes diferencias provenientes de sus bases teóricas.

En el caso de la instrucción directa el instructor es el responsable de los pasos que se deben seguir, secuenciando la instrucción en metas y submetas. En contraste, en la enseñanza recíproca se proporciona un ambiente que apoya al estudiante en su aprendizaje, ya que se parte de que él mismo tiene herramientas que pueda aplicar por su cuenta, siendo por tanto, mayor su grado de iniciativa y control.

Otra divergencia es que los procedimientos de instrucción directa han sido empleados más frecuentemente con grupos de tamaño medio, mientras que la enseñanza recíproca ha sido más utilizado con grupos pequeños (4- 8 alumnos).

En general, ambos procedimientos son globalmente efectivos (Soriano, 1996), pero el método de instrucción directa ha resultado especialmente eficaz en la enseñanza de ideas principales y estrategia estructural (Colomer, 1993; García- Alonso, 1991): Por esta razón fue seleccionado como el método de instrucción del programa implementado en este estudio, puesto que las ventajas que ofrece *explicitación, planificación, secuenciación de contenidos, implicación activa por parte del alumno y del instructor* son las bases fundamentales para desarrollar estrategias cognitivas.

II METODOLOGÍA

La presente investigación parte de un diseño cuasiexperimental². Intentó desarrollar y evaluar la efectividad de un programa de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora dirigido a estudiantes de nuevo ingreso de la Universidad Pedagógica Nacional. Se hizo una comparación entre dos grupos. El grupo Experimental recibió el tratamiento, mientras que el grupo control siguió su curso normal. A los dos grupos se les aplicó el pretest (evaluación inicial) y el postest (evaluación final).

1. Sujetos

Participaron en el experimento 30 estudiantes de nuevo ingreso de la Licenciatura de Psicología Educativa del turno matutino. La edad promedio de los alumnos fluctuó entre los 19 y 25 años. En la aplicación del pretest se hizo una selección de los sujetos mediante una clave (A o B) marcada en la parte superior del instrumento de evaluación (la cual era desconocida por los sujetos) asignando de esta manera a los alumnos en dos grupos: A Grupo Experimental y B Grupo Control. Tras eliminar a los sujetos por mortandad experimental, resultó una muestra de 26 estudiantes (Grupo Experimental n=14 y Grupo Control n=12).

2. Escenario

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional -Unidad Ajusco-. Ubicada en la carretera Ajusco N° 24 Col. Héroes de Padierna. C. P. 14200 Del. Tlalpan.

3. Hipótesis de investigación

El entrenamiento en estrategias de lectura mejora la comprensión en los estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional.

VARIABLES

Variable independiente: Programa de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora.

- **Definición conceptual:** las estrategias son comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, motóricos y afectivos con el fin de enfrentarse a situaciones- problema, globales o específicas de aprendizaje.
- **Definición operacional:** las estrategias de lectura se pueden evaluar mediante tareas como resumen, cuestionario, construcción de ideas principales, etc.

² Ver pág.169 en FERNANDEZ, Hernández y Baptista. Metodología de la investigación. De. Mc Graww Hill (2ª de), México, 1998. Este tipo de diseño se caracteriza por tener flexibilidad en el control de las variables, es menos riguroso que en los experimentos "puros", manipulan deliberadamente al menos una variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables dependientes, y difieren únicamente de los experimentos "verdaderos" en el grado de confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos, puesto que éstos ya están formados antes del experimento.

Variable dependiente. Comprensión lectora de los estudiantes

- Definición conceptual: Nivel de procesamiento que implica penetrar en el significado del texto, creando una representación unificada del mismo.
- Definición operacional: construcción de resumen y elaboración de cuestionario

4. *Materiales e instrumentos*

Para este estudio se utilizaron como instrumentos:

a) Texto ¿Cómo aprendemos? ¿Cómo recordamos?³

Este texto fue utilizado para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes, dicho texto fue tomado de la antología de primer semestre de la Licenciatura de Psicología Educativa de la materia "Aprendizaje"; dicho texto contiene 1065 palabras y 9 ideas principales (Ver anexo 2)

b) Instructivo

Se diseñó un instrumento (anexo 1) que evaluara la comprensión lectora de los estudiantes mediante dos tareas: resumen y cuestionario, dicho instrumento fue previamente piloteado con alumnos de primer y tercer semestre de la misma Universidad para ajustarlo según las necesidades de claridad y pertinencia.

Tanto el texto como el instructivo fueron utilizados en el pretest y postest

c) Programa de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora

Se diseñó un programa que contempló tres estrategias: identificación de ideas principales, resumen y estrategia estructural, cada una de ellas sigue un procedimiento y se complementan e integran en el mismo proceso (ver anexo 4).

Durante la intervención se utilizaron cinco textos (breves):

1. La psicología moderna: raíces y problemas actuales
2. La inteligencia sólo crece si se ejercita
3. La secuencia del desarrollo sexual
4. Tipos de inteligencia
5. Una opción para la identidad del psicólogo

³ Referencia bibliográfica: NORMAN, A. D. El aprendizaje en la memoria (Cap. I). Edit. Alianza, Madrid, 1985

d) Instrumentos de análisis

El análisis de datos se llevó a cabo, estadísticamente, mediante las pruebas T de Wilcoxon y U de Mann Whitney y cualitativamente a través del análisis estructural empleado por García- Madruga (1995) (ver anexo 3)

4.1 Materiales didácticos

- Láminas de papel bond
- Acetatos
- Texto complementario “Mamíferos”
- Copias de los esquemas estructura textual
- Gises de colores

5. Procedimiento: trabajo de investigación

El trabajo de investigación abarcó 2 sesiones de evaluación, la primera para aplicación del pretest (antes del entrenamiento) y la segunda para la aplicación del postest (después del entrenamiento).

Para la realización de este trabajo se hizo una negociación entre la profesora que impartía la clase de “Introducción a la Psicología” y el grupo- clase, donde se explicó el objetivo y el procedimiento de la investigación.

5.1 Descripción de las sesiones:

PRETEST

A todos los alumnos se les aplicó el pretest, cuya evaluación inicial consistió en leer globalmente el texto ¿Cómo aprendemos? ¿Cómo recordamos? Y contestar el cuestionario impreso, dándoles un tiempo de 30 min. aproximadamente, con una tolerancia de 10 min. para los alumnos que tardarán más tiempo.

Al grupo experimental se le informó en que salón debería presentarse para tomar las sesiones, mientras que al grupo control se le explicó que posteriormente sería informado para participar en una segunda evaluación, sin recibir algún tratamiento por ese lapso de tiempo, únicamente continuaría con sus clases normales.

INTERVENCION

El programa de entrenamiento se aplicó durante 8 sesiones de 45 min. cada una, dos veces a la semana, dentro del horario normal de la clase “Introducción a la Psicología”. La secuencia de instrucción consistió en todos los casos en el planteamiento del objetivo de la sesión y la presentación de la estrategia entrenada mediante instrucción directa, su posterior modelado por el aplicador y tiempo para hacer ejercicios en el pizarrón. En el siguiente cuadro se describe el procedimiento de cada sesión.

SESION	PROPÓSITO	CONTENIDO	ACTIVIDADES	MATERIALES	PRODUCTO
1	Introducción del programa de entrenamiento	No se utilizó texto	<ul style="list-style-type: none"> El instructor explicó a grandes rasgos el procedimiento del programa y los resultados que se pretendieron obtener. Los alumnos explicaron las actividades que realizan cuando leen y las enumeraron en el pizarrón. El instructor definió qué es una estrategia y su importancia en el aprendizaje, explicó su utilidad y dió ejemplos de estrategias utilizadas en la lectura. Dió una explicación de los procesos psicológicos implicados en la lectura apoyándose en un gráfico 	Papel bond y gis	Los alumnos mostraron el tipo de estrategias que emplean para acceder a la información (subrayado, identificación de palabras claves y punteo de aspectos importantes del texto). Los alumnos conocieron la definición de estrategia y los procesos psicológicos implicados en la lectura.
2	Enseñar cómo se construye la idea principal antes de la lectura	“La psicología moderna: raíces y problemas actuales”	<ul style="list-style-type: none"> El instructor, explicó qué es una idea principal, tipos y utilidad. Se pidió a los alumnos que hojearan rápidamente el texto e hicieran una hipótesis general sobre el contenido del mismo. El instructor dió algunos ejemplos de hipótesis Por equipos, los alumnos trabajaron párrafos haciendo hipótesis, comprobando o rechazando éstas, a medida que iban leyendo 	Texto impreso y gis	Los alumnos conocieron qué es una idea principal e hicieron ejercicios para la construcción de ésta, antes de la lectura.
3	Enseñar cómo se construye la idea principal durante y después de la lectura	“ La psicología moderna: raíces y problemas actuales”	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos hicieron una lectura global, advirtiéndose la importancia de ésta, para tener una visión general del contenido y poder saber qué es importante y qué es secundario. Por equipo fueron seleccionando la información importante, evitando ejemplos o información redundante. Ordenaron la información en el pizarrón siguiendo el orden del texto. El instructor fue dando secuencia a la información dándole coherencia. 	Texto impreso y gis	Los alumnos conocieron la lectura global como un paso importante para la identificación de la información central del texto. Grupalmente se trabajó y se obtuvo la microestructura del material escrito.
4	Guiar de forma explícita en la elaboración del resumen	La psicología moderna: raíces históricas y problemas actuales	<ul style="list-style-type: none"> El instructor presentó la estrategia resumen y explicó su utilidad y ventajas. También explicó qué son las 	Texto impreso, texto complementario “Mamíferos” y	Los alumnos conocieron las macrorreglas para la

SESION	PROPÓSITO	CONTENIDO	ACTIVIDADES	MATERIALES	PRODUCTO
			<p>macrorreglas y dio un ejemplo sencillo, haciendo participar al grupo, apoyándose en párrafos de un texto complementario.</p> <ul style="list-style-type: none"> El texto trabajado en la sesión anterior fue dividido en párrafos, pidiendo a los alumnos que aplicaran las macrorreglas. 	gises de colores	elaboración del resumen y reconocieron que no se pueden aplicar en todos los casos la misma macrorregla.
5	Guiar a los alumnos en la jerarquización de las ideas principales para construir la macroestructura	“La inteligencia sólo crece si se ejercita”	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos hacen un sumario oral de la sesión pasada, explicando lo que ellos entendieron de la utilización de las macrorreglas Hicieron una lectura global del texto 2 y construyeron las ideas principales, trabajando por equipos, párrafos pequeños. En el pizarrón se plasmó la representación del texto, de forma grupal. El instructor explicó que existen diferentes niveles de importancia en la información y ordenó de acuerdo a este criterio la representación del material escrito, colocando las ideas más globales en un primer término y debajo de éstas las ideas unitarias. 	Texto impreso y gis	Los alumnos construyeron una representación del texto y conocieron la forma de jerarquizar las ideas de acuerdo a su importancia para recuperar la macroestructura del texto.
6	Introducir los diferentes tipos de organizaciones textuales, como estrategias para construir la superestructura	“La secuencia del desarrollo sexual”	<ul style="list-style-type: none"> El instructor presentó la estrategia estructural y repartió copias de los esquemas de las organizaciones de los textos expositivos. Dió una explicación poniendo la analogía del taxista experto, haciendo alusión a las señales de tránsito y al mapa interno que el sujeto conoce y utiliza para predecir y transitar, como en el caso del lector hábil. Apoyándose en un gráfico, explicó a los alumnos los tipos de organización características de los textos expositivos y advirtió las señales que ayudan a identificar la estructura del texto. Los alumnos leyeron globalmente el texto 3 El instructor fue modelando y 	Acetato de los esquemas, fotocopias y texto impreso.	Los alumnos conocieron las diferentes organizaciones textuales de los textos expositivos e identificaron algunas pistas que ofrece cada organización.

SESION	PROPÓSITO	CONTENIDO	ACTIVIDADES	MATERIALES	PRODUCTO
			<p>advertiendo qué tipo de señales podrían ayudar a detectar la estructura principal del material escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos destacaron la información importante basándose en éstas señales. • El instructor elaboró el esquema de la organización colección y solicitó que se rellene con la información extraída del texto. 		
7	Distinguir la organización textual comparativa	“Tipos de inteligencia”	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos hicieron una lectura global. • Se les pidió que guardaran el texto y que escribieran lo que recordaban. • Tres alumnos pasaron al pizarrón a escribir lo que habían recordado. • El grupo observó las diferencias de la forma en la que organizaron su recuerdo. • La alumna que activó la estructura correcta, explicó en que se basó para estructurar su recuerdo de esta forma. • Se pidió al grupo que rellenara el esquema correspondiente de la estructura comparativa 	Texto impreso y gis	Los alumnos advirtieron cómo se puede recuperar la información sin perder lo más relevante, cuando se activa la organización correspondiente y se organiza de acuerdo a los elementos, en este caso la comparativa.
8	Modelar la estrategia de la organización textual problema-solución.	“Una opción para la identidad del psicólogo”	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos hicieron una lectura global. • Por equipos, se les pidió que identificaran el tipo de organización encontrada en el texto. • Se solicitó la elaboración del esquema correspondiente. • Se hizo una discusión grupal, para saber cuál era la organización correcta. • El instructor señaló la estructura correcta y explicó porque eran incorrectas las otras. Planteó que se pueden encontrar en un mismo texto otras estructuras, pero se debe organizar la información de acuerdo a la estructura principal. 	Texto impreso y gis	Los alumnos identificaron la estructura organizativa problema-solución y sus relaciones causales.

POSTEST

En la sesión de postest, los dos grupos fueron reunidos nuevamente en su salón de clases. El instructor repartió las evaluaciones utilizados para pretest y dio las mismas instrucciones que en la evaluación inicial.

6. Resultados

Para analizar los posibles cambios presentados en los grupos se llevaron a cabo dos tipos de análisis el **estadístico y el cualitativo**.

6.1 Análisis estadístico:

Para este análisis se tomaron en cuenta como categorías de procesamiento de textos el puntaje obtenido de las evaluaciones aplicadas en el pretest y postest a ambos grupos.

El procedimiento consistió, en primer lugar, en tomar como criterios para calificar cada evaluación el puntaje asignado a cada tarea, siendo para el resumen 15 puntos (el puntaje señalado se compone por 1 punto asignado al título, 5 ideas de alto nivel con un valor de 2 puntos cada una y 4 ideas de bajo nivel con valor de 1 punto⁴) y para el cuestionario: 10 puntos (esta puntuación se compone por 4 ideas de alto nivel con valor de 2 puntos cada una y 2 ideas de bajo nivel con valor de 1 punto); la suma de ambos puntajes serían 25 puntos que representaría la calificación más alta.

El puntaje asignado a cada tarea, se definió en función de la complejidad de la misma y por el valor y tipo de ideas contenidas del escrito. Es así que el resumen implicaría una actividad de mayor complejidad a diferencia del cuestionario, debido a que el primero requiere localizar la información relevante, reducirla y transformarla en conceptos supraordenados, realizar inferencias cuando la idea principal no viene explícita en el texto y organizar la información de forma coherente; mientras que el segundo representa una tarea de menor dificultad puesto que las preguntas delimitan la información que se debe contestar.

En segundo lugar, teniendo todas las calificaciones se procedió a ordenar los datos en categorías de procesamiento de menor a mayor nivel teniendo las siguientes:

- (1) A. Recuperación parcial de la microestructura de 0-5 aciertos
- (2) B. Recuperación total de la microestructura de 6-9 aciertos
- (3) C. Recuperación parcial de la macroestructura de 10-13 aciertos
- (4) D. Recuperación total de la macroestructura de 14-17 aciertos
- (5) E. Recuperación parcial de la superestructura de 18-21 aciertos
- (6) F. Recuperación total de la superestructura de 22-25 aciertos

⁴ Ideas que debido al lugar que ocupan dentro de la estructura textual, son clasificadas como de alto nivel, si recuperan el significado global del texto y de bajo nivel si contienen información específica.

En tercer lugar, se ordenaron los datos como lo muestran las tablas 1 y 2 para aplicar la prueba T de Wilcoxon con la finalidad de comparar los datos obtenidos en el pretest y postest en cada uno de los grupos y de esta forma poder observar los **cambios internos** que sucedieron tanto en el grupo experimental (después del tratamiento) como en el grupo control (tras el curso normal de clases).

Teniendo para el grupo experimental las siguientes hipótesis:

H_{inv} : Puede afirmarse con 99% de confianza que el nivel de comprensión lectora aumenta después de la aplicación del programa de entrenamiento en estrategias.

H_1 : La tendencia central de la primera población (antes del programa) es menor que la segunda (después del programa)

H_0 : La tendencia central de la primera población (antes del programa) es mayor o igual que la segunda (después del programa).

TABLA 1
GRUPO EXPERIMENTAL

PRETEST	POSTEST	dif	R ⁺	R ⁻
3	3	-		
2	2	-		
3	3	-		
1	3	-2		6.5
2	4	-2		6.5
2	2	-		
3	4	-1		3
3	2	+1	3	
4	3	1	3	
4	3	1	3	
2	2	-		
3	4	-1		3
2	2	-		
2	2	-		
			9	19

dif: diferencia entre rangos, R⁺: rango positivo, R⁻: rango negativo

El estadístico de prueba señala que el valor hallado entre las evaluaciones de pretest y postest es de $T=9$ y $9>2$. Lo que representa que no se encontraron diferencias significativas entre las dos evaluaciones que permitan afirmar con 99% de confianza que aumentaron las puntuaciones después del programa de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora.

En la figura 1 se puede observar con mayor claridad como se comportaron los datos antes y después de la intervención y se notaron pequeños cambios pero que con 99% de confianza no son significativos; en el análisis cualitativo se amplía este punto.

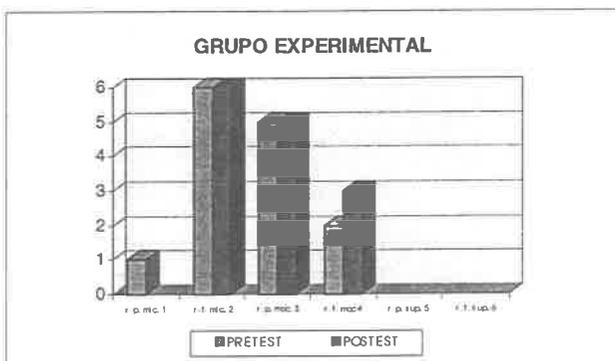


Fig 1

Respecto al grupo control los datos se muestran en la tabla 2, teniendo como hipótesis:

H_{inv} : Pude afirmarse con 99% de confianza que el nivel de comprensión lectora es diferente después de seguir el curso normal de clases.

H_1 : Las tendencias centrales de las dos poblaciones son diferentes.

H_0 : Las tendencias centrales de las dos poblaciones son iguales

TABLA 2
GRUPO CONTROL

PRETEST	POSTEST	dif	R ⁺	R ⁻
3	2	+1	2	
2	2	-		
1	3	-2		4.5
3	2	+1	2	
4	1	+3	6	
3	3	-		
4	2	+2	4.5	
2	2	-		
3	3	-		
3	3	-		
1	1	-		
3	2	+1	2	
			16.5	4.5

El valor hallado para el grupo Control es $T=4.5$ y $4.5 > 2$. por lo cual, no existen elementos para afirmar con 99% de confianza que el nivel de comprensión lectora es diferente después de seguir el curso normal de clases. En la figura 2 puede observarse como se comportaron los datos antes y después del postest, y las razones de esta tendencia se analizan en la parte cualitativa de este trabajo.

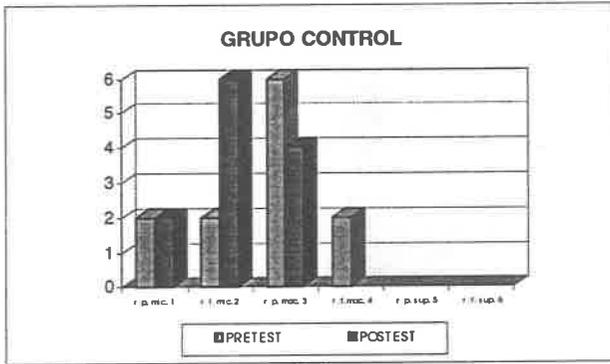


Fig 2

En este sentido, se puede señalar que en ninguno de los dos casos se logró rechazar a H_0 .

Posteriormente y en cuarto lugar, se empleó el estadístico de prueba U de Mann Whitney para comparar los resultados de ambos grupos, en dos momentos: pretest y postest. De esta forma poder observar si la variable independiente (programas de entrenamiento) tuvo efectos significativos sobre la variable dependiente (nivel de comprensión lectora).

Los datos se ordenaron como se muestra en la tabla 3

TABLA 3
PRETEST

GRUPO EXPERIMENTAL	RANGO	GRUPO CONTROL	RANGO
C	17	C	17
B	7.5	B	7.5
C	17	A	2
A	2	C	17
B	7.5	D	24.5
B	7.5	C	17
C	17	D	24.5
C	17	B	7.5
D	24.5	C	17
D	24.5	C	17
B	7.5	A	2
C	17	C	17
B	7.5		
B	7.5		
	181		170

El estadístico de prueba que se utilizó, según los datos del pretest:

$$U_1 = \frac{12 \times 14 + 14(15) - 181}{2} = 92$$

$$U_2 = 12 \times 14 + \frac{12(13)}{2} - 170 = 76$$

Encontrándose que $U_1 > 45$ y $U_2 > 45$, por lo cual, no se puede afirmar con 95% de confianza que existan diferencias significativas en el nivel de comprensión lectora entre el grupo experimental y el grupo control.

Esto representa que en el momento de iniciar el entrenamiento con el grupo experimental, los grupos no difirieron en su nivel de comprensión lectora.

En el postest se procedió de la misma forma quedando los datos como se ilustra en la tabla 4

Las hipótesis que se tomaron en cuenta:

H_{inv} : Puede afirmarse con el 95% de confianza que el entrenamiento en estrategias mejora la comprensión de los lectores universitarios de nuevo ingreso a la U.P.N.

H_1 : La tendencia central del grupo experimental es mayor que la del grupo control.

H_0 : La tendencia central del grupo experimental es menor o igual que la del grupo control.

**TABLA 4
POSTEST**

GRUPO EXPERIMENTAL	RANGO	GRUPO CONTROL	RANGO
C	19	B	8.5
B	8.5	B	8.5
C	19	C	19
C	19	B	8.5
D	25	A	1.5
B	8.5	C	19
D	25	B	8.5
B	8.5	B	8.5
C	19	C	19
C	19	C	19
B	8.5	A	1.5
D	25	B	8.5
B	8.5		
B	8.5		
	221		130

El estadístico de prueba, según los datos del postest es:

$$U_1 = 12 \times 14 + \frac{14(15)}{2} - 221 = 52$$

$$U_2 = 12 \times 14 + \frac{12(13)}{2} - 130 = 116$$

Encontrándose que $U1 > 51$ y $U2 > 51$, por lo cual no existen elementos para afirmar con 95% de confianza que el entrenamiento en estrategias mejora la comprensión en los lectores universitarios. No obstante, se encontró para $U1 = 52$, un valor muy cercano que probablemente ampliando el margen de error y tomando como referencia el 90% de confianza se pudiese comprobar la significancia del programa.

6.1 Análisis cualitativo

Respecto al análisis cualitativo, se tomó como referente el análisis de ideas principales y escenarios por el método estructural⁵, empleado por García Madruga y Martín Cordero (1995). Este método propone, por una parte descomponer el texto en ideas- unidad; las cuales tienen un carácter macroestructural y se caracterizan por representar una idea importante, acción o estado de una forma completa. Y por otra parte, en agrupar éstas ideas mediante una relación directa en un escenario.⁶

Este tipo de medida permite conocer con mayor profundidad la comprensión que el sujeto ha tenido del texto; teniendo en cuenta en el momento de evaluar no sólo el recuerdo o transcripción bruta de las ideas- unidad sino si éstas aparecen adecuadas de forma significativa y ordenada en el marco del texto (escenario correspondiente).

Acorde con este método de análisis, el texto "¿Cómo aprendemos? ¿Cómo recordamos?" fue descompuesto en ideas principales y escenarios. (Véase anexo 3).

En este sentido, el interés del análisis cualitativo, se enfocó a conocer **qué es lo que hacen** los estudiantes cuando leen y **cómo se van representando** lo que leen, mediante dos tareas: Resumen y cuestionario.

RESUMEN

La tarea de resumen, fue valorada tomando como referencia los siguientes criterios:

Como idea principal se consideró la información de alto nivel, que implica la estructuración que hace el autor de las ideas del texto, siendo éstas las que representan el significado global del mismo (macroestructura). En esta tarea se valoró la relación e integración de las ideas principales extraídas del texto, estructuradas de acuerdo a la jerarquía de los distintos elementos que componen el material escrito (superestructura). Asimismo, se contempló la recuperación de los *escenarios* correspondientes para observar los marcos significativos en los que se organizan las ideas principales del texto.

De esta forma se apreció que los resúmenes de ambos grupos son elaborados a partir de uno o varios detalles del párrafo aunque ello suponga algún grado de transformación del texto original. Estos alumnos utilizan una estrategia muy parecida a la que ha descrito Brown (1983) denominada *suprimir y copiar*, mediante la cual, los resúmenes se construyen

⁵ Para ampliar la información sobre el método de análisis: consultar: García- Madruga, J y cols. Comprensión y adquisición de conocimientos a través de textos. Edit. Siglo XXI, México, 1995 p.p. 3- 145.

⁶ Ver el subtema 2.3 Modelo mental

eliminando ciertas frases del texto que consideradas aisladamente no parecen importantes y copiando literalmente las restantes, sin apenas existir una estructuración entre éstas o un intento de integrarlas en macroproposiciones de nivel superior. El autor encontró que este tipo de estrategia es utilizada por alumnos de entre 10 y 12 años de edad.

Un ejemplo de este tipo de resumen en donde el alumno utilizó la estrategia *suprimir y copiar* es el siguiente:

“Considérese la duración del aprendizaje del lenguaje: Los niños todavía están aprendiendo la gramática de su lenguaje nativo ya bien entrados en la adolescencia. La adquisición del vocabulario continua toda una vida y un adulto no puede llegar a dominar todas las sutilezas”

Este ejemplo fue tomado de los datos obtenidos por el pretest del grupo experimental, con la finalidad de ilustrar la actividad lectora de los estudiantes. Este fragmento es el inicio de un resumen. Nótese que no se recuperó el título y fue copiado literalmente del texto, sin tomar en cuenta el nivel de importancia de la información seleccionada.

El grupo experimental, cualitativamente hablando, no modificó este tipo de estrategia, pese al tratamiento recibido, sin embargo se notaron pequeños cambios al tratar de dar coherencia al resumen, siguiendo el orden que proporciona el texto y eliminando un mayor número de detalles. El siguiente fragmento de un resumen ilustra estos datos.

“ ¿Cómo aprendemos? Practicando y estudiando, los temas intelectuales se aprenden y las destrezas motoras pueden desarrollarse hasta alcanzar grandes niveles de rendimiento”

Los fragmentos de ambos resúmenes fueron tomados de las evaluaciones realizadas por el mismo sujeto. En este segundo ejemplo del postest, se puede apreciar que se identificó con mayor precisión la información importante y se redujo a términos más generales, aunque se copiaron algunas oraciones, se puede observar el intento de dar coherencia al escrito.

En tanto, el grupo control, no mostró modificaciones en sus estrategias, que se puede apreciar al comparar los resultados obtenidos en el pretest y postest, de la actividad de un mismo sujeto.

PRETEST
“¿CÓMO APRENDEMOS?
¿CÓMO RECORDAMOS?
¿CÓMO APRENDEMOS? “Practicando, Practica diariamente tres horas al día y en cuatro o cinco años habrás realizado grandes progresos. “Estudiando”, afirma el profesor de historia.
Práctica, estudio, práctica... siempre que la tarea sea muy compleja, ya consista en la adquisición de una destreza, como la d’ tocar el piano o en el dominio d’ una actividad intelectual como el ajedrez”

POSTEST
“¿Cómo aprendemos? Practicando, diariamente tres horas al día y en cuatro o cinco años habrás realizado grandes progresos.

Esta comparación de la actividad de los sujetos de ambos grupos se puede apreciar en la tabla 5, en donde se ilustran los niveles de procesamiento de los estudiantes.

TABLA 5
NIVELES DE LECTURA

NIVEL DE PROCESAMIENTO	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
r p mic	7.14%	0%	16.66%	16.66%
r t mic	42.85%	42.85%	16.66%	50%
r p mac	35.71%	35.71%	50%	33.3%
r t mac	14.28%	21.42%	16.66%	0%
r p sup	0%	0%	0%	0%
r t sup	0%	0%	0%	0%

r p mic: recuperación parcial de la microestructura , r t mic: recuperación total de la microestructura , r p mac: recuperación parcial de la macroestructura , r t mac: recuperación total de la macroestructura , r p sup: recuperación parcial de la superestructura , r t sup: recuperación total de la superestructura .

En términos generales, las dos evaluaciones reflejan un nivel de procesamiento microestructural, caracterizado por un procesamiento superficial del texto, es decir; los estudiantes pueden identificar el tema principal, pero no realizan ningún tipo de operación dirigida a construir la macroestructura o para conectar el texto con sus esquemas de conocimiento concibiendo el material como una lista de unidades aisladas sin una organización coherente. Este tipo de información es la que comúnmente hacen los lectores inmaduros (Scardamalia y Bereiter, 1984) (citados en García- Madruga y cols., 1995); (Soriano y cols., 1996).

Esto se puede constatar con los porcentajes mostrados en la tabla 5, en las dos primeras categorías que indican elevadas puntuaciones, concentrando en estos niveles la actividad de los lectores. Mientras que un porcentaje menor de 35.71% tratan de rescatar parcialmente la macroestructura del texto y sólo un 21.42% construyen totalmente la macroestructura del mismo y ninguno hace uso de la superestructura, en el caso del grupo experimental, según los datos del postest.

A su vez el grupo control en la evaluación final mostró que un 33.3% recupera parcialmente la macroestructura del texto y no existen porcentajes que indiquen otros niveles de procesamiento más elevados que éste.

Cabe señalar que los porcentajes indicados, referidos a la recuperación de la macroestructura, aunque son intentos para lograr una representación más adecuada de acuerdo al contenido del texto no aseguran la comprensión total del mismo, puesto que como señalan García- Madruga y cols. (1989), la localización y reducción de la información relevante no garantiza la comprensión debido a que podrían producirse abstracciones y generalizaciones sin sentido y por ello necesitan aplicarse bajo el control de las superestructuras, que en ninguno de los casos evaluados son aplicadas.

Lo anterior, tiene una relación clara, en el momento en que los estudiantes muestran dificultades para construir las ideas principales, en la tabla 6 se muestra esta situación.

TABLA 6
DIFICULTADES EN LA REDUCCION E INFERENCIA DE LAS IDEAS PRINCIPALES

IDEA	DIFICULTADES		POSTEST		SIN DIFICULTADES	
	GE	GC	AUSENCIA DE LA IDEA P.	GC	GE	GC
1	64.28%	41.66%	35.71%	58.33%	0%	0%
2	7.14%	0%	85.71%	91.66%	7.14%	8.33%
3	57.14%	8.33%	42.85%	91.66%	7.14%	0%
4	7.14%	0%	78.57%	100%	14.28%	0%
5	7.14%	0%	35.71%	41.66%	57.14%	58.33%
6	0%	8.33%	57.14%	75%	28.57%	16.66%
7	21.42%	0%	42.85%	75%	42.85%	25%
8	21.42%	0%	57.14%	91.66%	21.42%	8.33%
9	0%	0%35.71%	71.42%	83.33%	28.57%	16.66%

GE: GRUPO EXPERIMENTAL Y GC: GRUPO CONTROL

Veamos explícitamente a que se refieren estos porcentajes, es decir; por qué algunas ideas resultaron fácilmente comprensibles y otras en su mayoría, por el contrario les dificultaron penetrar en el significado del texto a los estudiantes.

En la tabla 6 se muestra que la idea principal número 5 fue fácilmente seleccionada, tanto por un 57.14% del grupo experimental como por un 58.33% por el grupo control. Siendo ésta la más alta puntuación, sin tener dificultades para identificarla.

A qué se debe esto, veamos directamente en el texto, en el párrafo 7 del mismo dice:

“Recordar es haber realizado tres cosas: la adquisición, la retención y la recuperación de la información. Cuando no se recuerda hay un fallo en la realización de alguna de ellas”.

Este fragmento del texto que ha sido subrayado compone la idea principal número 5 y requiere que el lector emplee la macrorregla *selección- omisión*, cuya estrategia consiste en seleccionar (subrayar) la idea principal explícita y eliminar la información redundante o trivial; dentro de los tres tipos de macrorreglas, ésta, es la más sencilla de aplicar y que se observa claramente con el porcentaje elevado que identificó esta idea.

En el caso de la idea principal número 1: **El aprendizaje requiere del desarrollo de destrezas para desempeñar actividades físicas e intelectuales a través del estudio y la práctica.** Esta idea principal tuvo un 64.28% de dificultades para el grupo experimental y un 35.71% no la contempló en su resumen. Para el grupo control la tendencia fue semejante teniendo un 41.66% con dificultades y 58.33% que no la consideró en el resumen.

Las dificultades se refieren, a que los estudiantes no redujeron la información adecuadamente, veamos en el texto donde se encuentra esta idea y qué acciones se deben tomar para resumirla correctamente.



En el párrafo 1 encontramos:

“¿Cómo aprendemos? “Practicando”, dice el profesor de piano. “Practica diariamente tres horas al día y en cuatro o cinco años habrás realizado grandes progresos”. “Estudiando”, afirma el profesor de historia “Practicando”, sostiene el instructor de tenis o el entrenador. Práctica, estudio, práctica...siempre que la tarea sea algo compleja, ya consista en la adquisición de una destreza como la de tocar el piano, jugar al tenis, hacer juegos malabares o trucos de prestidigitación, o en el dominio de una actividad intelectual como el ajedrez, las damas chinas, las matemáticas o la historia del siglo XVII, el procedimiento es el mismo: estudio, práctica. El aprendizaje lleva tiempo, el aprendizaje cuesta esfuerzo”.

En esta parte del texto podemos observar que las palabras no contienen términos técnicos, ni aluden a un conocimiento que no posean los alumnos que conformaron la muestra del estudio, si éstas son las posibles razones que se pueden argumentar del porqué no se entendió el párrafo.

La actuación de los alumnos se limitó a copiar literalmente partes del párrafo y no utilizaron la macrorregla correcta que en este caso, requiere convertir en conceptos supraordenados los detalles (ejemplos), tales como, jugar al tenis, hacer juegos malabares o trucos de prestidigitación, o en el dominio de una actividad intelectual como el ajedrez, las damas chinas, las matemáticas o la historia del siglo XVII; por un conjunto que generalice en una sola frase la serie de ejemplos citados, en este caso el concepto supraordenado quedaría como: destrezas físicas e intelectuales.

La macrorregla aplicada es la denominada *generalización*.

Otra idea principal que mostró tener serias dificultades para los alumnos fue la número 4: **El recuerdo depende del contenido que sea relevante e interesante.** Un 78.57% del grupo experimental y un 100% del grupo control optaron por no ponerla en el resumen puesto que no había de donde copiarla debido a que el texto la enunciaba de manera implícita en los párrafos 5 y 6.

Esta idea requería de la aplicación de la macrorregla *construcción*, en la cual el lector debe reconstruir con sus propias palabras la idea principal, en este caso inferir los elementos ausentes en el texto y vincularlo con sus conocimientos previos. Esta macrorregla es una de las más complejas del modelo situacional, puesto que implica transformar la información desde los conocimientos del lector.

En suma, estos tres ejemplos de las dificultades que mostraron los alumnos para reducir e inferir la información se debe a las estrategias que los estudiantes emplean para identificar la misma, basándose en una estrategia pasiva que no es capaz de conseguir un procesamiento activo del texto, sino que sigue un criterio de coherencia superficial.

Veamos en la tabla 7, qué paso con los escenarios.

**TABLA 7
ESCENARIOS**

ESCENARIOS	GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
(1)	35.71%	50%	16.66%	16.66%
(2)	57.14%	57.14%	50%	16.66%
(3)	50%	71.42%	58.33%	41.66%
(4)	21.42%	42.85%	41.66%	25%
*	21.42%	21.42%	16.66%	41.66%

Escenarios: (1) Planteamiento del tema (título), (2) caracterización del desarrollo de habilidades y tiempo del proceso de aprendizaje, (4) perspectivas que estudian el aprendizaje y la memoria humana, * (No hizo resumen).

Como anteriormente se señalaba, los escenarios agrupan una serie de ideas principales que tienen una relación directa entre ellas, que están referidas a un mismo asunto.

Los resultados que muestra la tabla 7 indican que en la evaluación inicial el 35.71% de los resúmenes del grupo experimental recuperaron el escenario 1 (planteamiento del tema: título), por su parte el grupo control recuperó solo el 16.66%. Ambos porcentajes indican un problema grave, puesto que el título como bien señala Burón (1993) es el resumen más sucinto, abstracto y general de una lectura que guía al lector sobre el contenido del mismo. Sin esta guía el lector se pierde entre todo el exceso de datos informativos y distorsiona el contenido del material.

Cabe resaltar que en el postest el grupo experimental mostró un incremento en este escenario de un 14.3%, en tanto el grupo control se quedó con el mismo porcentaje que en la evaluación inicial. De manera general, en los cuatro escenarios se puede observar que, el grupo experimental mantiene los porcentajes que obtuvo en el pretest; y en algunos casos los incrementa en el postest, como en los escenarios 1,3 y 4, es decir; los estudiantes se hacen más sensibles al soporte de fondo implicado por el texto después de participar en el entrenamiento en estrategias de comprensión lectora. En contraste, el grupo control no mantiene los porcentajes obtenidos en el pretest y por el contrario los disminuye en el postest.

CUESTIONARIO

Respecto a la segunda tarea de evaluación: el cuestionario. Las respuestas de los alumnos obtuvieron puntuaciones altas, sin embargo en algunas preguntas mostraron dificultades para dar respuestas claras y completas. Esto se puede observar en la tabla 8, que engloba tres tipos de respuestas: correctas, incompletas e incorrectas. Se consideró como respuesta correcta, aquella que representa el significado global de la idea, sin faltar ningún elemento; como respuesta incompleta la idea que recupera algunos elementos de la idea principal, y como respuesta incorrecta, la idea que distorsiona el significado de la idea principal o la ausencia de la misma.

TABLA 8
CUESTIONARIO

PREGUNTAS	RESPUESTAS CORRECTAS		RESPUESTAS INCOMPLETAS		RESPUESTAS INCORRECTAS	
	GE	GC	GE	GC	GE	GC
a	7.14%	0%	92.85%	91.66%	0%	8.33%
b	71.42%	58.33%	0%	16.66%	28.57%	25%
c	85.71%	83.33%	0%	0%	14.28%	16.66%
d	50%	58.33%	21.42%	16.66%	28.57%	25%
e	35.71%	25%	21.42%	25%	42.85%	50%
f	35.71%	50%	7.14%	8.33%	57.14%	50%

GE: Grupo Experimental; GC: Grupo Control

Dentro de la categoría: *respuestas correctas*, la pregunta que tuvo un mayor número de aciertos fue la "c" (*¿Cuáles son las acciones involucradas para que se dé el recuerdo?*) con un porcentaje de 85.71% por parte del grupo experimental y un 83.33% por parte del grupo control, cuyos datos han sido sustraídos del postest. Dicha pregunta localiza la idea principal "5" del texto *¿Cómo aprendemos? ¿Cómo recordamos?*, la cual también tuvo una puntuación elevada en la construcción de ideas principales en la tarea de resumen, mostrando un 57.14% por parte del grupo experimental y un 58.33% por parte del grupo control.

En contraste, en la segunda categoría: *respuestas incompletas* se señala que la pregunta "a" (*¿Cómo aprendemos?*) representó ser de gran complejidad para los alumnos, debido a que éstos, no pudieron hacer abstracciones de la serie de elementos secundarios dados en el material textual, de tal forma que sus respuestas fueron fragmentadas, un ejemplo de este tipo es: "practicando y estudiando". Un 92.85% del grupo experimental y un 91.66% del grupo control mostró esta tendencia. Estos datos se relacionan directamente con los resultados obtenidos en la construcción de la idea principal "1" en la tarea de resumen, la cual figura como la respuesta de la pregunta "a". Dichos datos indican que un 57.14% del grupo experimental y un 58.33% del grupo control no pudieron construir la idea principal adecuadamente.

Finalmente, en la tercer categoría: *respuestas incorrectas*, un 57.14% y un 50% del grupo experimental y del grupo control respectivamente, indican que la pregunta "f" (*¿Desde qué postura psicológica se plantea este texto?*) resultó difícil para ubicarla explícitamente en el material. Las respuestas dadas a esta pregunta son vagas o ni siquiera tienen relación con el contenido del texto, tales como, tiene un enfoque conductista, habla del tipo de forma de aprender, postura psicológica, etc.; pesar de que la parte final del material escrito expone las diferentes perspectivas que estudian el aprendizaje ubicándose dentro de la ciencia cognitiva.

Esta cuestión se relaciona con la construcción de la idea principal número "9", respuesta que corresponde a la pregunta "f". En la tarea de resumen el 71.42% del grupo experimental y el 83.33% del grupo control no la construyeron, estos datos a su vez se vinculan con los pequeños porcentajes obtenidos en la recuperación del escenario 4 (perspectivas que estudian el aprendizaje y la memoria humana), teniendo por parte del

grupo experimental un 42.85% y del grupo control un 25%, cuyos porcentajes figuran como los más bajos dentro de los cuatro escenarios recuperados implicados por el texto.

En suma, pese a las dificultades encontradas en relación al cuestionario, éste mostró ser una tarea de menor complejidad a diferencia del resumen. En las tablas 6,7 y 8 se puede observar que los porcentajes mayores obtenidos en el rendimiento eficaz de las tareas se concentra en el cuestionario, e incluso en éste la actividad lectora de los alumnos tiende a ser más homogénea a diferencia del resumen en donde el grupo experimental muestra un ligero dominio en la recuperación de los escenarios en contraste con el grupo control; no obstante, ambos grupos encontraron grandes dificultades para resumir el texto.

Esto se debe a que el principal problema se halla en la demanda de la tarea (Cunningham y Moore, 1986), puesto que el cuestionario resulta más accesible para los alumnos debido a la familiaridad (es más promovido por la enseñanza tradicional) y es utilizado como una guía para identificar la información importante del texto, implicando un menor esfuerzo por parte del alumno. En tanto que el resumen requiere de dos procesos diferentes: la identificación de la información relevante del texto y la reducción de la misma (Orrantia y cols., 1998). Por lo cual exige del lector un mayor esfuerzo para procesar la información activamente a través de varios procesos, tales como: establecer inferencias, abstracciones, etc., que se reflejan en la expresión escrita.

En este sentido, Carriedo (1996) señala que la expresión escrita no es fomentada por la escuela tradicional, sino al contrario es inhibida en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, dando prioridad a la reproducción literal de las proposiciones del texto y relegando a un segundo término la interpretación personal que hace el alumno del mismo. Esto es evidente en los instrumentos de evaluación que utiliza, caracterizados por un formato cerrado (opción múltiple) en donde el alumno debe elegir entre todas las opciones dadas una respuesta correcta. En relación a esto último, Santos (1990) dice: mejoremos la evaluación de la lectura y mejoraremos su enseñanza.

III DISCUSIÓN

El objetivo que guió la presente investigación fue el desarrollo de un programa de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora, para comprobar la efectividad del mismo con estudiantes de primer semestre de la Licenciatura de Psicología Educativa de la U. P. N. Los resultados indican una ligera modificación de tipo cualitativo en la actividad lectora de los estudiantes que conformaron el grupo experimental a diferencia del grupo control. Estos datos sugieren la necesidad de hacer una evaluación metodológica de su puesta en práctica, según las consideraciones señaladas por Carriedo (1996), en relación a ocho aspectos: tareas utilizadas, duración del entrenamiento, contexto en el que se desarrolló la instrucción, características de los sujetos, diseño del experimento, secuenciación y tipo de estrategia entrenada, método de instrucción y modelo de aprendizaje.

A) Tareas utilizadas

Una tarea es lo que se les pide a los sujetos que hagan antes, durante y después de la lectura del texto. Durante el entrenamiento, las tareas se enfocaron en alcanzar los objetivos que perseguía cada una de las estrategias de manera individual y de manera conjunta. De tal forma, que las actividades empleadas fueron encaminadas a dirigir la atención del lector hacia los aspectos globales del texto, a establecer una jerarquía entre los distintos elementos que componen al mismo y a integrar dichos elementos según las categorías correspondientes de la superestructura activada.

En el caso de las evaluaciones: pretest y postest, las tareas fueron dos *resumen y cuestionario*, las cuales se caracterizan por tener un formato abierto, lo que implica expresar por escrito la representación que elabora el lector del texto.

En relación a este punto las tareas utilizadas mostraron ser apropiadas acorde al modelo de comprensión del cual se sustenta y en la implementación del programa de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora. Respecto a las tareas de evaluación, el cuestionario mostró ser de menor complejidad a diferencia del resumen, siendo el segundo el que evaluó mejor las estrategias que emplean los estudiantes al resumir y por ende al comprender. Destacando que los estudiantes de este nivel utilizan primordialmente una estrategia denominada *suprimir y copiar* que les lleva a un procesamiento pasivo del texto y por tanto a un aprendizaje de tipo superficial.

B) Duración del entrenamiento

Aunque no hay un criterio establecido en relación a la duración del entrenamiento. Según los datos hallados en este estudio, se puede observar que los resultados pudieron ser más significativos si el entrenamiento se hubiese prolongado a más de 8 sesiones, pues modelar estrategias es un proceso complejo y figura como una variable que pudo agotar la efectividad del programa. Las razones por las que no se prolongó el entrenamiento, se debieron a la intromisión de variables externas, tales como: fecha en la cual se implementó el programa (del 7 de noviembre al 4 de diciembre de 1998), puesto que las vacaciones de invierno cortaron la continuidad del mismo. Agregando que otra limitante fue el tiempo real dedicado a la instrucción, debido a que se había contemplado un lapso de 45 min.

aproximadamente porque los alumnos demoraban en salir de clase, que en la práctica se convirtieron en 30 min.

C) El contexto en el que se desarrolló la instrucción

La investigación llevada a cabo fue un estudio de campo, puesto que el escenario de trabajo fue la misma Universidad en donde estudian los sujetos que conformaron la muestra del estudio.

A diferencia de un estudio de laboratorio en donde las variables son controladas en extremo, el estudio de campo tiene un menor control de las variables extrañas, como en este caso, el estudio estuvo influido por distintas variables, tales como: duración del semestre, vacaciones, paro de clases de un día, etc.). Por lo tanto no podemos hablar de una investigación en esencia "pura", sino de tipo cuasiexperimental, que aunque tiene un menor control de las variables también es valiosa (Fenández y Baptista, 1998).

D) Características de los sujetos

La muestra de alumnos que participó en el programa tuvo características homogéneas, en relación a la edad y capacidad lectora. Sin embargo, hay que considerar que debido a que dichos estudiantes conformaban un grupo de nuevo ingreso (grupo 39/ generación 98-2002) carecían de conocimientos previos en temas de Psicología Educativa, lo cual representó una desventaja para una adecuada comprensión; sin embargo, este aspecto no es determinante en sí mismo.

Al respecto, Colomer (1993) afirma que se entiende mejor una información sobre la que no se tienen conocimientos que sobre la que se poseen informaciones erróneas, ya que el lector intenta distorsionar el significado del texto para hacerlo casar con sus ideas y no distingue entre la información anterior y la nueva.

Por su parte, Vidal- Abarca y cols. (1994) argumentan que la comprensión es producto de la interacción entre el conocimiento previo y las estrategias de estudio, pero estas últimas tienen un papel más relevante en el proceso, por lo cual si el lector emplea estrategias eficientes en la lectura de temas desconocidos puede deducir qué información es importante e integrarla como un todo. Asimismo, Valle y cols. (1997) encontraron, que la influencia de los conocimientos previos en los textos, marca solamente una diferencia en el tiempo que se consume en la lectura, menor en los textos conocidos y mayor en los textos desconocidos.

Otro punto importante que cabe destacar, es la motivación. Al inicio del programa se les explicó a los alumnos, que la instrucción del mismo, podría representar ventajas considerables para su aprendizaje. El 87% de los alumnos asistieron a todas las sesiones de entrenamiento, mismos que mostraron ser participativos y estar interesados. Mientras que 2 alumnas de 14, continuamente hicieron una labor de sabotaje, a través de murmullos y cuestionamientos sin sentido hacia el instructor.

Finalmente hacia la aplicación del postest, tanto el grupo experimental como el grupo control se negaron a participar en la evaluación final, argumentando estar presionados

puesto que el semestre concluiría y los maestros solicitaban trabajos y exámenes finales; sin embargo accedieron posteriormente debido a la insistencia del instructor. Este factor pudo contribuir negativamente en el rendimiento del postest, puesto que según los datos obtenidos el grupo control bajo un 8.33% en relación al pretest, mientras que el grupo experimental aumentó sólo un 14.28% siendo los resultados muy semejantes en ambas evaluaciones.

González (1994), plantea que el hecho de mayor importancia después de haber participado en un programa de entrenamiento en estrategias es que su eficacia no sólo depende de la adquisición de éstas, sino de la disposición a utilizarlas cuando sea necesario.

E) Diseño del experimento

El tipo de estudio llevado a cabo fue de tipo cuasiexperimental. El cual consistió en la comparación de dos grupos que ya estaban constituidos en uno solo. De tal forma que la selección de los sujetos se llevó a cabo, para distribuirlos en el grupo control y en el grupo experimental. Ambos grupos fueron evaluados a través del pretest y postest y sólo el grupo experimental recibió el tratamiento, manteniendo al grupo control en las mismas condiciones (mismos maestros, horarios, etc.) que el primero, sólo diferenciados por la variable tratamiento.

Este tipo de diseño permitió observar y analizar el efecto de la variable independiente (Programa de entrenamiento), sobre la variable dependiente (comprensión lectora) medida en los dos grupos y, de esta forma analizar los resultados en función de la comparación de los datos obtenidos en ambos grupos. Siendo mínimo el efecto, puesto que los alumnos del grupo experimental modificaron mínimamente sus estrategias de lectura tras recibir el tratamiento.

F) La secuenciación y el tipo de estrategia entrenada

Las estrategias entrenadas durante el programa fueron tres: idea principal, resumen y estrategia estructural; todas ellas secuenciadas en este orden de menor a mayor complejidad, y su función es operar con la información textual.

Según los datos y la experiencia tomada en la instrucción de este programa, las estrategias ayudaron a los estudiantes a dotarse de elementos para una mejor comprensión. No obstante, las estrategias empleadas no pudieron adecuarse en su totalidad en relación a los textos trabajados durante el programa debido a que éstos son textos naturales que no han sido adaptados, pero que tienen una mayor validez ecológica, ya que se asemejan a los que se trabajan ordinariamente en el aula.

En este sentido, Glaser (1984) (citado en González, 1994) plantea que la enseñanza aislada de estrategias y procesos cognitivos no asegura su desarrollo. Sólo al incidir expresamente en su aplicación para la consecución de metas concretas en relación con contenidos específicos y ampliando su uso a otros contenidos cercanos, se producirá progresivamente la consolidación de las habilidades cognitivas implicadas y su adecuada transferencia y generalización.

G) Método de instrucción

El método de instrucción empleado para desarrollar el programa, fue el *método de instrucción directa*, el cual se caracteriza por dar una cantidad abundante de información al sujeto; en donde el instructor se encarga de planificar las sesiones por objetivos secuenciados y las actividades para conseguir las metas planteadas. Este tipo de método ha sido muy eficaz en el entrenamiento de estrategias textuales.

En el caso de esta investigación, el método fue muy adecuado, puesto que permitió secuenciar las sesiones por objetivos, explicar las estrategias de forma clara, informar sobre su utilidad y ventajas, a través de ejemplos y analogías. Sin embargo, la limitante, que presentó el llevar este método de instrucción fue el tiempo, ya que éste último restringió la oportunidad de dar una mayor cantidad a la participación de los alumnos. Pero la limitante no es el método, sino la duración del entrenamiento.

Además de las características señaladas sobre el *método de instrucción directa* en el capítulo 4 "Modelos de instrucción", cabe señalar que se incorporó el trabajo en equipo como una variante de este método de instrucción, debido a que éste favorece la socialización, el conflicto cognitivo y la retroalimentación (Santos, 1990).

H) Modelo de aprendizaje

El modelo de comprensión del cual se parte es el modelo situacional de Kinsch y van Dijk (1983), que postula que la adquisición de estrategias se desarrollan a través de la práctica constante y de forma autorregulada. Por ello los lectores más competentes son capaces de discriminar de un repertorio amplio de estrategias, aquellas que son más eficientes en función del objetivo y demanda de la tarea. El proceso de adquisición de las estrategias está influido por los mediadores externos que se encargan de procesar la información y de evaluar la misma. De tal forma que si los maestros poseen un estilo de enseñanza directivo, donde aprecian el aprendizaje por repetición y la obtención de resultados o productos finales, favorecerán un aprendizaje de tipo superficial y pasivo en los alumnos. En contraste, los docentes que tratan de motivar a los alumnos a descubrir y establecer relaciones significativas en los materiales, facilitarán el desarrollo de estrategias activas y por ende el aprendizaje significativo (Monereo, 1990).

Estos ocho aspectos considerados como parte fundamental en la realización de este trabajo, enfatizan la complejidad de desarrollar un programa de intervención y ,si bien, la implementación del mismo, tuvo grandes limitaciones que pudieron influir en los resultados obtenidos, es necesario destacar sin embargo, que esta investigación no ha sido inútil, pues su relevancia se debe a que indirectamente cumple con un objetivo que inicialmente no se contempló: hacer un **diagnóstico** de la actividad lectora de los estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad, puesto que este tipo de evaluación sistemática era hasta ahora inexistente, como lo indican Guevara y cols. (1988), debido a que el nivel superior es una población poco atendida por el Sistema Educativo Nacional (Tirado, 1986).

IV CONCLUSIONES

El objetivo principal que persiguió el presente trabajo de investigación, fue desarrollar y evaluar un programa de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora con estudiantes de nuevo ingreso a la U.P.N., mediante el *método de instrucción directa*. Este objetivo se cumplió con ciertas restricciones reflejado por los resultados de este estudio, éstos datos condujeron a su vez, a enfocar el interés hacia otra dimensión de la investigación, más allá de comprobar la efectividad del mismo, es decir; a conocer **qué es lo que hacen** los estudiantes cuando leen y **cómo se van representando** lo que leen. Conformando de esta manera, un diagnóstico formal de la actividad lectora de los estudiantes, cuyos datos constituyen la **esencia** de este trabajo.

En este sentido, las consideraciones finales se pueden desglosar en dos partes. La primera, referida al diagnóstico de la actividad lectora de los estudiantes y la segunda al programa de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora.

1. Diagnóstico de la actividad lectora de los estudiantes

En el nivel superior, el proceso de lectura es indispensable debido a que gran parte del proceso de aprendizaje se realiza a partir de textos, los cuales tienen un estilo especializado y son de mayor complejidad para los alumnos. Esto supone que los estudiantes posean una serie de capacidades cognitivas que les permitan establecer, relaciones significativas entre lo que ya conocen y la información que proporciona el texto. La eficiencia que logren en el aprendizaje dependerá del tipo de estrategias que utilicen para procesar el material escrito; de tal forma que la utilización eficiente, flexible y adecuada de las mismas, marca la diferencia entre los lectores maduros e inmaduros.

Diferentes autores (Brown, 1983; Scardamalia y Bereiter, 1984; García- Madruga y cols., 1997), han realizado estudios para observar las diferencias entre sujetos de distintas edades, en relación a los tipos de estrategias que emplean para procesar la información durante la lectura. Los resultados hallados demuestran que los estudiantes universitarios son capaces de formar la macroestructura del texto y de captar las ideas principales de un pasaje no familiar y plantean que la habilidad para identificar los diferentes niveles de importancia de la información es fruto de un proceso de adquisición que no concluye hasta los 17 años.

Contrario a esto, los resultados obtenidos en este estudio son otros, debido a que los estudiantes en las tareas de resumen y cuestionario no lograron construir la macroestructura del texto, y no son capaces de construir ideas principales que impliquen la utilización de las macrorreglas de *generalización* y *construcción*, puesto que éstas son de mayor complejidad que la macrorregla de *selección- omisión* en la que más del 80% de los alumnos, la aplicaron correctamente. Esto último se debe a que la idea principal venía explícita en el texto, sin embargo, cuando ésta es implícita, los estudiantes muestran las dificultades que tienen para resumir, recurriendo a una estrategia pasiva, denominada *suprimir* y *copiar*, mediante la cual los estudiantes eliminan información y copian textualmente la restante. No aprovechan las estructuras textuales del material escrito y, como consecuencia, su representación del significado carece de orden y coherencia, que les lleva a un procesamiento superficial y pasivo del texto centrado en detalles del mismo.

Por el contrario, como plantea León (1991- a) el procesamiento eficiente que hacen los lectores expertos se debe a que aprovechan las propiedades presentes en el texto y las aplican en la reconstrucción del significado en la memoria.

La estrategia *suprimir y copiar*, según el estudio de Brown (1983) es utilizada por sujetos de entre 10 y 12 años de edad. En tanto García- Madruga y cols. (1997) encontraron que los sujetos de 16 años hacen uso de ésta principalmente. En contraste, según los datos del presente estudio, los sujetos de la muestra de estudio que utilizan esta estrategia son adultos con edades de 19 y 25 años en promedio; esto supondría que sus estrategias ya han sido desarrolladas después de varios años de escolaridad, sin embargo estos hallazgos no son acordes con este planteamiento. En este sentido sería interesante conocer si las estrategias de los estudiantes de semestres superiores han cambiado debido a las clases tomadas en la Universidad.

El nivel de comprensión lectora de más del 60% de los estudiantes es baja o de tipo microestructural caracterizada por mostrar dificultades para: atender al objetivo de la tarea, abstraer conceptos supraordenados, localizar y reducir la información importante y hacer inferencias en el proceso de lectura; la razón de esto, es que, debido a que todas estas operaciones incrementan el tiempo de lectura considerablemente, este incremento, puede ser demasiado alto como para ser asumido por el sujeto y puede optar por no dedicar ninguna actividad mental para tratar de establecer relaciones entre las ideas y, en consecuencia, aceptar simplemente lo que se expresa en el texto (Valle y cols., 1997).

Los hallazgos encontrados en este estudio, son congruentes con la investigación llevada a cabo por García- Jiménez y cols. (1991); ellos destacan que según una encuesta realizada a profesores universitarios de Madrid, el 71% de los alumnos no poseen destrezas para redactar, leer, resumir y entender un texto científico, o subrayar, hacer un cuadro sinóptico o un índice en un cuaderno de trabajo, habilidades imprescindibles para desarrollar satisfactoriamente cualquier tarea, no necesariamente científica. Como afirman estos autores, la nota revela la crítica situación de la formación de los alumnos que acceden a la Universidad. Dado que la adquisición de estas destrezas es indispensable para cualquier profesión, la carencia de las mismas incapacita al estudiante para aprovechar los conocimientos que se le proponen a lo largo de su vida académica y profesional. Asimismo estas dificultades les impiden el acceso a la cultura, el conocimiento y el pensamiento creativo y reflexivo.

Al respecto, Solé (1993) señala que son muchos los esfuerzos dedicados a estudiar la lectura, pero éstos suelen concentrarse en su aprendizaje inicial. Es como si se considerara que una vez que el alumno ha aprendido a leer, va a poder utilizar la lectura para aprender a partir de textos y para cualquier otra finalidad que se proponga conseguir. En este sentido, los datos demuestran que evidentemente los estudiantes que acceden a la Universidad no leen comprensivamente y esto puede dificultar su aprendizaje, debido a que emplean formas mecánicas y poco eficientes para trabajar con el texto. Esto puede atribuirse al tipo de enseñanza que recibieron los alumnos, como lo señala Tirado (1986), lo cual es congruente con el diagnóstico de la educación que hicieron Guevara Niebla y cols. (1988), en donde se señala que en los diferentes niveles de educación el método tradicional de enseñanza es utilizado por la mayoría de los docentes y también en las aulas universitarias

de nuestro país predomina el mismo, lo que favorece un aprendizaje pasivo y de tipo superficial en los alumnos, como lo indica (Monereo, 1990).

Es por ello, que los métodos de enseñanza deben modificarse en la práctica cotidiana, motivando a los alumnos, guiándolos en el descubrimiento de situaciones de aprendizaje y solución de problemas y haciéndolos responsables de su propio proceso de aprendizaje, reconociendo el esfuerzo que realizan, más que sus dotes de inteligencia; de esta forma, el maestro favorecerá la interiorización de estrategias de aprendizaje de tipo activo y profundo.

2. Programa de entrenamiento en estrategias de comprensión lectora

El programa, tuvo ganancias para los estudiantes en algunos aspectos cualitativos, tales como: mostrar indicios de coherencia proposicional y hacerse más sensibles a los escenarios implicados por el texto, esto quiere decir que las ideas del material fueron mejor organizadas después de la intervención que antes de recibir el tratamiento. Sin embargo, las limitaciones del programa se deben a tres variables principalmente: *duración del entrenamiento, contexto en el que se desarrolló la instrucción y características de los sujetos.*

En cuanto a la *duración del entrenamiento*, la evidencia empírica muestra que diferentes programas han variado en los tiempos de instrucción, siendo los más prolongados los que han tenido mejores resultados, puesto que el aprendizaje estratégico requiere un largo período de tiempo porque para que tenga lugar es necesario que se produzca una reestructuración de los esquemas previos, lo cual no se realiza inmediatamente. Esta variable, a su vez, tiene relación con otros factores, tales como la motivación, puesto que para lograr que los estudiantes puedan romper con sus teorías implícitas, del cómo aprender y, por tanto, de sus esquemas de trabajo, además de requerir de tiempo, sobre todo necesitan estar dispuestos para hacerlo.

Por ello, se debe enseñar a los sujetos que ellos son la causa de sus resultados académicos y que, por tanto, pueden modificarlos (González, 1994). Esta disposición para utilizar estrategias favorecería la transferencia a un variado número de situaciones de aprendizaje.

El *contexto en el que se desarrolló la instrucción*, esta variable influyó en los resultados del estudio, debido a las condiciones específicas en las que se llevó a cabo. En este sentido, las diferencias entre los tipos de estudio es notable, debido a que los estudios de laboratorio tienen un rígido control sobre las variables y crean escenarios artificiales, poco semejantes a la realidad; mientras que los estudios de campo, como en este caso, no pueden controlar totalmente las variables extrañas, puesto que el escenario de trabajo es real y se ve influido por numerosas variables externas, tales como: duración del semestre, vacaciones, etc. Esto no quiere decir que los estudios de campo sean más valiosos que los estudios de laboratorio y viceversa; ambos son importantes, porque los estudios de laboratorio fundamentan teórica y empíricamente a los estudios de campo y los proveen de claridad sobre los efectos "puros" de la variable independiente, efectos que no puede observarse con tal nitidez en los estudios de campo, mientras que éstos últimos proporcionan de una mayor validez ecológica a la investigación (Carriedo, 1996).

Respecto a la tercera variable *características de los sujetos*, como se ha venido señalando a lo largo de este trabajo, la muestra del estudio estuvo compuesta por estudiantes de nuevo ingreso en la Licenciatura de Psicología Educativa de la U. P. N.

Llegados a este nivel académico, se supondría que los estudiantes dominan la lectura y escritura (habilidades fomentadas por los objetivos de la educación básica) y, sin embargo muestran deficiencias graves, que con un programa de entrenamiento en estrategias de lectura no pueden ser solucionados. Pues son problemas que se han venido arrastrando durante años. Por lo cual, éstos exigen, trabajarse no como programas externos sino como contenidos del curriculum oficial.

En definitiva, las variables señaladas, incidieron en mayor o menor medida en la efectividad del programa; por ello, las **recomendaciones** para mejorar su implementación futura apuntan a promover el aprendizaje activo y la superación de los obstáculos.

En primer lugar, empezaríamos por concientizar a los alumnos de que los buenos resultados en tareas académicas son, ante todo, consecuencia de un uso adecuado de las estrategias y de que los menos capaces pueden llegar a ser eficaces estudiantes si utilizan las mismas estrategias que los más expertos y sobre todo si están convencidos de ello.

De tal forma que la concientización lleve a crear en los alumnos una motivación intrínseca, basada en el aprendizaje significativo, que promueva sujetos activos que sean capaces de autorregular su proceso de aprendizaje. De acuerdo con Solé (1993) y Spaulging (1992) sólo cuando comprendemos el propósito de lo que vamos a hacer, cuando lo encontramos interesante y cuando nos sentimos con los recursos necesarios para realizar una tarea, le encontramos sentido y, entonces, le podemos atribuir significado.

De manera general, la motivación, está estrechamente relacionada con el autoconocimiento y la autoestima, debido a que éstos influyen en el reto de enfrentar tareas de aprendizaje y recíprocamente los resultados que obtenemos en éstas contribuyen a afianzar tanto el conocimiento de nosotros mismos como el grado en el que nos valoramos. De tal forma, que los alumnos que obtienen resultados negativos, y son menospreciados por ello, su experiencia frustrante les lleva a aceptar su etiqueta y prefieren no intentar enfrentar tareas académicas que les hagan sentirse inseguros, puesto que temen fracasar y de esta forma reafirmar su concepto de incompetencia.

En segundo lugar, otro punto importante es el referido a qué estrategias entrenar, los autores citados en este trabajo, abogan por incluir tareas de sensibilización a la importancia estructural; no se trata de que los estudiantes sepan las distintas estructuras sino de aprender a usar los elementos que las revelan para detectar, jerarquizar y relacionar las informaciones, así como identificar anomalías estructurales en el texto, todo ello acompañado con el uso apropiado de las macrorreglas; facilitando de esta manera la comprensión y la autorregulación por parte del lector. En este sentido las tareas deben ser pertinentes para que los alumnos puedan generar sus propias respuestas, fomentando tanto el trabajo de los aspectos literales como de los inferenciales sobre textos naturales.

En tercer lugar, una última consideración importante planteada por diversos autores (Carriedo, 1991; García- Madruga y cols., 1997; García- Alonso, 1991) es que los programas deben darse desde el interior de la escuela y por los mismos maestros y deben estar integrados dentro de los planes y programas de estudio. Sin embargo, también habría que cuestionarse si los maestros utilizan estrategias de aprendizaje de forma apropiada y si poseen una concepción del aprendizaje y la lectura acorde al modelo interactivo, puesto que como indica Colomer (1993), la concepción que poseen influye en el tipo de prácticas que desarrollan. De esta forma, si resulta que tampoco los docentes saben utilizar las estrategias de forma adecuada y eficaz, éstos deben ser instruidos en el uso de las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J. Motivación y aprendizaje en el aula. Ed. Santillana, Madrid, 1991 p. 181-189
- ALONSO, J. Carriedo, N., González, E. "Evaluación de la comprensión lectora. ¿Cómo determinar si un lector distingue lo que es importante en un texto de lo que no lo es? En: Boletín de Ciencias de la Educación nov., 1991 p.p. 7-43
- AZÚA, F. "¿Para qué leer?" En: Cuadernos de Pedagogía N° 216 jul-ago, 1993 p.p. 10-12
- BAUMANN, J. La comprensión lectora (Cómo trabajar la idea principal en el aula). De. Visor distribuciones, 1990 p.p. 13-77
- BROWN Y DAY. "Macrorules for Sumarizing Texts: The Development of Expertise" Journal of verbal learning and behavior. Vol. 22 (1983) p.p. 1-14
- BURÓN, J. "Identificación de las ideas principales de un texto", 1993
- CARRIEDO, N "Consideraciones metodológicas sobre los programas de instrucción en la comprensión de las ideas principales y su eficacia". En: Infancia y Aprendizaje N°. 74 (1996) p.p. 87-106
- COLOMER, T. "La enseñanza de la lectura" En: Cuadernos de Pedagogía N° 216 jul-ago, 1993 p.p. 15-18
- CONDEMARIN "Evaluación de la comprensión lectora". En: Lectura y vida. Vol. 2 N° 2 (1981) p.p. 5-16
- COOPER, D. Cómo mejorar la comprensión lectora. Edic. Visor, Madrid, 1998
- D' ANGELO, E. "La lectura comprensiva en la educación básica" En: Punto 21 N° 43 feb., 1988
- DIAZ, F., y Aguilar, J. "Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos en prosa" En: Perfiles educativos jul.- dic. N° 41- 42, 1988 p.p. 28-41
- DIAZ , F. "El proceso de comprensión de lectura de textos académicos. Programa de publicaciones de material didáctico. Facultad de Psicología, UNAM, (1989) p.p. 9-21
- DURO, A. "La coherencia textual en los modelos para la comprensión de textos: Kintsch et al. & Sanfordy Garrod". En: Cognitiva, Vol. 4 N° 2, 1992 p.p. 227-244
- EGUINOVA, A. "La lectura y la redacción universitarios". En: Revista de la Universidad Veracruzana, 1989
- ERETZA, R. Estrategias específicas que utiliza el adolescente ante textos de historia en el segundo nivel de enseñanza secundaria. Tesis de licenciatura, México, UPN, 1998
- GARCIA, M., Cruz, M., Millás, D. "Necesidad de una aproximación entre la Universidad y las enseñanzas medias" En: Boletín de Ciencias de la Educación Vol. 17, 1991 p.p. 5-29
- GARCIA M., J., Martín, C., Luque V., J. Y Santamaría M., C. Aprendizaje y memoria de textos expositivos . Dos estudios de intervención sobre el texto En: Infancia y Aprendizaje N° 48, 1989, p.p.25-43.
- GARCIA M., J., Martín, C., Luque V., J. Y Santamaría M., C. Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos México, siglo XXI, 1995, p.p. 3- 145

- ✓ • GARCIA- MADRUGA. "Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos un programa de instrucción experimental". En: infancia y Aprendizaje. N° 74, 1996 p.p. 67-82
- ✓/• GARCIA- MADRUGA. "Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención". En: Infancia y Aprendizaje N° 78 (1997) p.p. 87-106
- GUEVARA, G. (Comp.) La catástrofe silenciosa. Edit. Fondo de Cultura Económica, 1992
- GONZÁLEZ, A. "Aprendizaje autorregulado de la lectura". En: Revista de Psicología general y Aplicada Vol. 47 N° 3 , 1994 p.p.351-359
- HERNÁNDEZ, Fernández y Baptista Metodología de la investigación. De. Mc Graw Hill (2ª de.) México, 1988 p.p. 9-181 y 429-437
- HOROWITZ, R. "Text patterns: Part I". Journal of reading Vol. 28 N°5, 1985 p.p. 448-454 (Traducción: Bertha Velázquez y Gerardo Hernández)
- HOROWITZ, R. "Text patterns: Part II". Journal of reading Vol. 28 N°6, 1985 p.p. 534-540 (Traducción: Gerardo Hernández)
- (a) LEON, A. "La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo". En: Infancia y Aprendizaje N° 56, 1991 p.p. 5-24
- LEON, Martín y Pérez "El papel del título y el resumen en la comprensión y recuerdo de la noticia: contraste entre la versión original y la versión modificada" En: Infancia y Aprendizaje N° 74, 1996 p.p. 83-98
- ✓/• (b) LEON, A. "Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto". En: Infancia y Aprendizaje N° 56, 1991 p.p. 77-91
- LEON, A. "La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector". En: Infancia y Aprendizaje N° 56, 1991 p.p. 51-76
- LEON, A. "La Psicología Cognitiva a través de la comprensión de textos". En: Revista de Psicología General y Aplicada, 1993.
- LUQUE, J., García- Madruga, J., Cordero, M., y Santamaría, C. "El análisis de protocolos de recuerdo libre: problemas metodológicos e implicaciones educativas". En: Revista de Psicología General y Aplicada, Vol. 49, N° 2, 1996 p.p. 321- 336
- ✓/• (a) MATEOS, M. "Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora": En: Infancia y Aprendizaje N° 56, 1991 p.p. 61-76
- ✓/• (b) MATEOS, M. "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implicaciones educativas": En: Infancia y Aprendizaje N° 56, 1991 p.p. 25-50
- MORENZA, L. "Memoria Semántica. Conocimiento y lectura". Revista cubana de Educación N° 84, 1995 p.p.30-35
- MONEREO, C. "Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar". En: infancia y Aprendizaje, 1990
- MONEREO, C. "La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio en enseñanza superior". En: infancia y Aprendizaje, N° 50, 1990 p.p. 3-25
- MORLES, A. "Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura". En: Educación: Revista iberoamericana de desarrollo. Vol. 36, N° 2, 1985 p.p. 195-202
- MORTIMER, J., y León, R. ¿Habilidades de lectura? En: El informador presencia universitaria diario independiente. Guadalajara, Jalisco, 02/ 10/1996

- NORMAN, A. D. El aprendizaje en la memoria (Cap. I). Edit. Alianza, Madrid, 1985
- ORRANTIA, J., Rosales, J y Sánchez, E. "La enseñanza de estrategias para identificar y reducir la información importante de un texto. Consecuencias para la construcción del modelo de la situación". En: Infancia y Aprendizaje N° 83, 1998 p.p. 29-57
- PARTIDO, M. Y Díaz, M. "Memoria, aprendizaje y lectura". En: Hueyamatl Vol. N° 1 (nov.), 1981 p.p. 21-28
- POZO, J. "Estrategias de aprendizaje". En: Coll. Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación Madrid Alianza, 1990
- PRAGA, M y Martínez, E. "Breve aproximación a la crisis de la lectura". En: Revista de educación Vol. 10 N° 1(37) ene-mar, 1981 p.p. 86-93
- RIVIÉRE, A., Barquero, B. Y Sarriá, e. "La representación de estados mentales en la comprensión de textos". En: Cognitiva Vol. 6 N° 2, 1994 p.p. 175-188
- SANCHEZ, E. "El aprendizaje de la lectura y sus problemas". En: A: Marchesi (comps), 1990 p.p. 121-137
- SANCHEZ, E. "Estrategias de intervención en los problemas de lectura". En: A: Marchesi (comps), 1990 p.p. 139-153
- SANCHEZ, E. Los textos expositivos. De. Santillana, 1992 p.p. 14-128
- SANTOS, M. "Lectura e intervención pedagógica. El soporte cognitivo motivacional". En: Revista de Educación, Vol. 293, p.p. 435-450
- *• SOLÉ, I. Estrategias de lectura. De. Graó, 1992 p. 121-135
- SOLÉ, I. "Lectura y estrategia de aprendizaje" En: Cuadernos de Pedagogía N° 216 julio, 1993 p.p. 25-27
- SORIANO y Vidal- Abarca. "Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca". En: Infancia y Aprendizaje Vol. 74, 1996 p. 57-89
- SPAULDING, C. "La motivación para leer y escribir". En: Irvin y Doyle. Conexiones entre lectura y escritura. Méndez de Andes. Aique, 1992 p.p. 215- 242.
- TIRADO, F. "La crítica situación de la educación básica en México". Ciencia y desarrollo, CONACYT, México, 1986 p.p. 81-94
- VALLE, F., y Fraga, I. "Inferencias causales y comprensión: inferencias- puente pueden no formarse en la codificación". En: Cognitiva Vol. 9 N°1, 1997 p.p. 83-98
- VIDAL- ABARCA, Sanjosé y Solaz. "Efectos de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos". En: Infancia y Aprendizaje N° 67-68, 1994, p.p. 75-90
- ZARZOSA, E. "Habilidades léxicas y de uso del contexto en la lectura de estudiantes universitarios". En: Revista intercontinental de Psicología y educación Vol. 7 N° 1, 1994 p.p. 131-159.

ANEXOS

Anexo 1

Evaluación

DATOS GENERALES:

Nombre del alumno(a): _____

Edad: _____ Sexo: _____

Grupo: _____

Instrucciones:

El presente instrumento ha sido diseñado con la finalidad de evaluar la comprensión lectora de los alumnos de nuevo ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional en la licenciatura de Psicología Educativa.

Anexo a esta hoja se te proporciona el texto ¿Cómo aprendemos? ¿Cómo recordamos? Haz una lectura global y contesta lo que se te pide.

1. Elabora un resumen.
2. Contesta el siguiente cuestionario
 - a) ¿Cómo aprendemos?
 - b) Durante qué etapa de la vida el ser humano aprende?
 - c) ¿Cuáles son las acciones involucradas para que se dé el recuerdo?
 - d) Explica ¿cómo la memoria organiza la información que va almacenando para ser recuperable?
 - e) Explica con tus propias palabras ¿cuál es la diferencia entre aprendizaje y recuerdo?
 - f) ¿Desde qué postura psicológica se plantea este texto?

Anexo 2

NORMAN, A. D. El aprendizaje en la memoria (Cap. I). Edit. Alianza, Madrid, 1985

¿CÓMO APRENDEMOS? ¿CÓMO RECORDAMOS?

¿Cómo aprendemos? "Practicando", dice el profesor de piano. "Practica diariamente tres horas al día y en cuatro o cinco años habrás realizado grandes progresos". "Estudiando", afirma el profesor de historia. "Practicando", sostiene el instructor de tenis o el entrenador. Práctica, estudio, práctica... siempre que la tarea sea algo compleja, ya consista en la adquisición de una destreza como la de tocar el piano, jugar al tenis, hacer juegos malabares o trucos de prestidigitación, o en el dominio de una actividad intelectual como el ajedrez, las damas chinas, las matemáticas o la historia del siglo XVII, el procedimiento es el mismo: estudio, práctica. El aprendizaje lleva tiempo, el aprendizaje cuesta esfuerzo. Considérese la duración del aprendizaje del lenguaje. Los niños todavía están aprendiendo la gramática de su lenguaje nativo ya bien entrados en la adolescencia. La adquisición del vocabulario continúa durante toda la vida y un adulto puede no llegar a dominar todas las sutilezas de una segunda lengua.

¿Cuánto tiempo lleva aprender? No hay una respuesta clara, pues puede que el aprendizaje de un tema no acabe nunca. Durante años he observado a gran cantidad de expertos, les he preguntado cuánto tiempo practican cada día y cuántos años llevan aprendiendo. Me he observado mientras aprendía a hacer juegos malabares, a montar (mal) en monociclo, a manejar nuevos sistemas de computadoras. Aprender estas cosas puede requerir un mínimo razonable de 5.000 horas. Esta cifra parece una gran cantidad de tiempo, pero no lo es. 5.000 horas es el equivalente de dos años y medio de estudio a ocho horas diarias, cinco días a la semana y cincuenta semanas al año. Las observaciones que he realizado con expertos del tenis de mesa, el béisbol, el malabarismo, la prestidigitación, la psicología, la programación y el ajedrez ofrecen la misma respuesta. Casi todas las actividades que son lo suficientemente complejas como para necesitar expertos o profesionales requieren aparentemente miles de horas de estudio y práctica durante períodos de varios años para que sea posible alcanzar una gran pericia.

En el caso de las actividades intelectuales, el problema del aprendizaje es simplemente el tamaño de la tarea. ¿Cómo aprendemos un tema intelectual complejo? Pocas son las ideas que parecen difíciles cuando se les examina una por una. Sin embargo, uno se sienta y tiene que luchar, la tarea no es fácil. La dificultad parece radicar en las relaciones entre las ideas que deben adquirirse, es la totalidad del tema lo que precisa tiempo y esfuerzo mental.

En los deportes o en las artes en que se requiere una ejecución hay una aspecto adicional: debe controlarse el cuerpo y los miembros con una gran precisión. Esto implica un aprendizaje motor, un logro que es a la vez distinto e igual al aprendizaje de las habilidades intelectuales. Las destrezas motoras pueden desarrollarse hasta alcanzar grandes niveles de rendimiento. Una sola pieza de Chopin puede durar veinte minutos y exigir la ejecución de 10.000 notas, algunas piezas de piano requieren que el músico toque hasta 25 notas por segundo durante muchos minutos. Se tiene constancia de que un artista ruso de circo mantenía en equilibrio simultáneamente cuatro palos (Uno sobre su cabeza, uno en cada mano y el último sobre un pie) cada uno de ellos con una pelota encima, mientras conducía un monociclo "jirafa". Práctica, práctica, práctica... estas hazañas de control motor sólo son posibles gracias a un entrenamiento constante y prolongado.

¿Cómo recordamos? Algunos acontecimientos son fáciles de recordar, probablemente usted no ha necesitado hacer ningún esfuerzo para grabar en su memoria lo que ha comido la última vez que se sentó a la mesa, pero si se le pidiera que lo dijera, con toda seguridad lo haría fácilmente. Yo no realizo esfuerzo alguno para recordar conversaciones sin trascendencia, los libros que he leído o las tiras cómicas del periódico y, sin embargo, los recuerdo, al menos por un tiempo. Cuando mañana vuelva a leer las veinte historietas de cada día, retomaré automáticamente el hilo de cada una, aunque cada tira es diferente y cada una es un fragmento.

A veces el recuerdo sólo viene difícilmente: Aprender el nombre de una persona, un número de teléfono o el vocabulario de un idioma extranjero puede resultar laborioso y costar un gran esfuerzo -o quizá ninguno en absoluto-. ¿Qué es lo que hace a algunas cosas fáciles de aprender y difíciles a otras? ¿Por qué algunos estudiantes de enseñanza secundaria pueden enumerar rápidamente con aparente facilidad las estadísticas de las marcas obtenidas por los deportistas y, sin embargo, no pueden aprender (recordar) las materias de clase

que, en realidad, parecen más sencillas? ¿Motivación? No siempre, algunas veces el material que uno tiene dificultad de adquirir es más importante y más interesante que el que se aprende sin esfuerzo.

Recordar es haber realizado adecuadamente tres cosas: la adquisición, la retención y la recuperación de la información. Cuando no se recuerda, hay un fallo en la realización de alguna de ellas.

Si almacenamos algunos aspectos de todo lo que hacemos, entonces debe haber una gran cantidad de información en la memoria, la suficiente como para que la organización sea un factor crítico.

Las mejores estrategias de organización implican engarzar el material que se va a aprender en marcos estructurados que guíen de modo natural el proceso de recuperación. Esto requiere "Comprensión", requiere que la persona disponga de un buen asidero para el material a adquirir de modo que éste se acople de modo natural a un marco de conocimiento ya existente. Así, el nuevo material se entiende, se ajusta y, con poco esfuerzo, se adquiere y se hace recuperable.

El aprendizaje y el recuerdo son conceptos estrechamente relacionados. Pero el aprendizaje es más que el mero recordar, también es rendimiento, la capacidad para realizar una tarea de modo diestro. En este libro, empleo el término "aprendizaje" para referirme al acto de estudiar deliberadamente un cuerpo específico de material de modo que sea posible recuperarlo a voluntad y emplearlo con pericia. El aprendizaje implica un recuerdo propositivo y un rendimiento diestro.

En las páginas que siguen voy a presentar una panorámica personal e idiosincrática de problemas seleccionados en el estudio del aprendizaje y la memoria, problemas que han absorbido mis fuerzas durante muchos años. Soy un psicólogo interesado en el descubrimiento de los mecanismos de la mente.

El nivel de descripción que empleo es el de la psicología: una descripción de las funciones y las propiedades de los mecanismos de la mente. Voy a discutir las posibles estructuras y funciones de la memoria, la representación y uso del conocimiento, así como el modelo en que procesos psicológicos y conocimiento se combinan para dar lugar a la conducta humana, las creencias y la comprensión.

Hay muchas perspectivas posibles desde las cuales se puede enfocar el aprendizaje humano y la memoria. Por supuesto, los mecanismos psicológicos cobran forma en la estructura del cerebro. La conducta humana no se asienta en el vacío, es propositiva y habitualmente interactúa con el medio, con otras personas y con la cultura y la sociedad.

Los seres humanos son animales biológicos, adaptados durante millones de años a la historia evolutiva.

Gran parte de la conducta humana -y la mayoría del cuerpo del hombre- está dedicada a la tarea fundamental de la existencia, la regulación de los procesos corporales y el mantenimiento de la vida. Una visión completa del comportamiento humano requiere las diferentes perspectivas de la biología, la neurociencia, la antropología, la sociología, la filosofía y la lingüística.

Los biólogos se preocupan por la herencia biológica de los seres humanos. Los científicos que trabajan sobre el sistema nervioso examinan el modo en que las sustancias químicas influyen en el aprendizaje y la memoria o, mediante el estudio de los registros eléctricos,

intentan deslindar los circuitos neurológicos. Los sociólogos y los antropólogos examinan la función del individuo humano en la sociedad, en el medio y en la cultura. El aprendizaje y la memoria ayudan a transmitir el conocimiento cultural de una generación a la siguiente. Además, el uso de la memoria humana ha cambiado drásticamente con los dispositivos tecnológicos que han extendido los poderes del intelecto humano. La invención del papel hizo posible un sencillo registro de los pensamientos, las ideas y los discursos, eliminando así la necesidad de habilidades elaboradas de memorización. La imprenta, la máquina de escribir, el magnetofón y ahora el ordenador han modificado más aún la forma y el contenido de lo que aprendemos y recordamos, quizá incluso el modo en que pensamos.

Cada una de las perspectivas que hemos mencionado tiende a ofrecer también un nivel de especificación de los procesos. Los investigadores que estudian el sistema nervioso hablan al nivel muy detallado de la bioquímica y los potenciales eléctricos, otros lo hacen en términos más globales del individuo humano y las interacciones humanas. Yo trabajo en un nivel intermedio y me refiero a mecanismos funcionales como la "percepción" o la "memoria visual a corto plazo". Mi enfoque está relacionado de modo muy estrecho al adoptado por la disciplina de la inteligencia artificial, si bien la diferencia fundamental entre ambos radica en la meta a largo plazo. Yo quiero comprender a los seres humanos y pongo a prueba las hipótesis sobre sus mecanismos mentales mediante la experimentación y la observación. La meta de muchos investigadores en inteligencia artificial es la construcción de máquinas inteligentes, incluso si los mecanismos mediante los que están trabajando difieren de los del hombre.

Creo que éste es un trabajo esencial, porque al comprender el trabajo de las máquinas inteligentes podemos entender mejor los mecanismos humanos. Pero en este libro se hace especial hincapié en el funcionamiento humano, en sus capacidades y en la búsqueda de la especificación de la mente del hombre.

Todos estamos estudiando los procesos cognitivos, cada uno desde un punto de vista diferente, a un nivel de descripción distinto. La ciencia cognitiva precisa de todos nosotros, cada uno trabajando en una parte de la estructura. La ciencia cognitiva es una nueva disciplina, creada a partir de los intereses coincidentes de filósofos, científicos del cerebro, sociólogos, antropólogos, lingüistas, psicólogos e investigadores en inteligencia artificial. Este libro es una pequeña parte de la ciencia cognitiva y está escrito desde el punto de vista de un psicólogo.

Anexo 3

ANÁLISIS ESTRUCTURAL DEL TEXTO “¿CÓMO APRENDEMOS? ¿CÓMO RECORDAMOS?”

Primer escenario: Planteamiento del tema.

Incluye: el título

Segundo escenario: Caracterización del desarrollo de habilidades y tiempo del proceso de aprendizaje.

Incluye: las ideas principales 1,2 y 3

Tercer escenario: Descripción, acciones y diferencias del recuerdo y del aprendizaje.

Incluye: las ideas principales 4,5,6 y 7

Cuarto escenario: Perspectivas que estudian el aprendizaje y la memoria humana.

Incluye: las ideas principales 8 y 9.

Ideas principales:

1. El aprendizaje requiere el desarrollo de destrezas para desempeñar actividades físicas e intelectuales a través del estudio y la práctica.
2. El aprendizaje se desarrolla durante el ciclo vital del ser humano.
3. Dependiendo de la habilidad que se quiera desarrollar será el tiempo empleado.
4. El recuerdo depende del contenido (que sea relevante e interesante).
5. Recordar es haber realizado tres cosas: la adquisición, la retención y la recuperación de la información.
6. Para que la información sea recuperable, se debe comprender, vinculando la nueva información con el conocimiento previo, en marcos estructurados de conocimiento.
7. El aprendizaje a diferencia del recuerdo, implica, la recuperación de la información y la capacidad para realizar una tarea de un modo diestro.
8. Aprendemos mediante la interacción con el medio, la cultura y la sociedad.
9. Existen diferentes perspectivas para estudiar el aprendizaje y la memoria humana, este escrito tiene un enfoque cognitivo.

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

INTRODUCCIÓN

El lenguaje escrito es el medio más importante de comunicación y aprendizaje no sólo en la educación formal sino en nuestra vida ordinaria. Particularmente la lectura como instrumento de aprendizaje ha tenido un impacto en el desarrollo del conocimiento y por ende de la cultura.

La lectura sirve a muchos fines, además de ser una herramienta para la transmisión y adquisición de conocimientos, es un medio de disfrute estético, un instrumento que nos permite compartir experiencias y mundos ajenos a los propios. No obstante, aunque el presente programa parte de esta visión amplia de la lectura, cabe señalar que la finalidad que persigue está centrada en la lectura como instrumento de aprendizaje.

Es alarmante que en los distintos niveles educativos los estudiantes muestren graves dificultades para leer comprensivamente a pesar de varios años de escolarización. Esta preocupación es la razón principal que ha motivado a mejorar las habilidades para comprender y retener información a partir de textos, debido a que éstos últimos son los principales recursos materiales empleados en la dinámica de la escuela. El aprendizaje mediante textos requiere que el estudiante relacione significativamente lo que ya sabe con la nueva información que el texto aporta; de tal forma que la representación que construya sea una interpretación personal acerca del material y no una mera repetición literal del mismo. Dicha interpretación personal reflejaría un procesamiento eficiente del texto, como un todo coherente que los lectores expertos logran a través de la utilización adecuada de distintas estrategias que han automatizado a través de la práctica y la autorregulación.

Estas estrategias son las responsables de un aprendizaje significativo y han sido definidas como **comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones- problema, globales o específicas de aprendizaje**, lo que supone trazar planes para alcanzar determinados objetivos en función de la demanda de la tarea, todo ello de manera consciente y supervisada por el propio sujeto.

El presente programa está basado en los planteamientos teóricos del *Modelo Situacional* de comprensión de textos propuesto por Kintsch y van Dijk (1983) y los estudios sobre programas de intervención de estrategias de lectura que encabezan Sánchez (1992; 1998), García- Madruga (1996; 1997), León (1991; 1993), entre otros; cuyo marco explicativo se fundamenta en la Psicología Cognitiva.

El programa ha sido diseñado para entrenar, particularmente, tres tipos de estrategias: *idea principal, resumen y estrategia estructural*. Dichas estrategias permiten operar con el texto,

destacando las ideas más relevantes del material y facilitando el significado global del mismo. El desarrollo del programa está planeado para llevarse a cabo en diez sesiones, no obstante el número y el desarrollo de las mismas depende de las condiciones para la consecución del programa en general. Este programa está particularmente dirigido a estudiantes de primer semestre de la Licenciatura de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

OBJETIVO GENERAL:

Mejorar la comprensión lectora de alumnos de nuevo ingreso en la Licenciatura de Psicología Educativa a través de la enseñanza de estrategias que les permitan identificar las ideas principales, la estructura del texto y les faciliten la elaboración de resúmenes, mediante el método de instrucción directa.

INSTRUMENTOS:

En la intervención del programa se utilizarán cinco textos:

1. La psicología moderna: raíces y problemas actuales
2. La inteligencia sólo crece si se ejercita
3. La secuencia del desarrollo sexual
4. Tipos de inteligencia
5. Una opción para la identidad del psicólogo

ESTRUCTURA TEMÁTICA

De acuerdo con el objetivo propuesto el contenido temático está integrado por tres estrategias:

1. *Idea principal*
2. *Resumen*
3. *Estrategia estructural*

A continuación se explica a que se refiere cada estrategia y en qué consiste cada una de ellas:

IDEA PRINCIPAL

La idea principal se concibe de diversas formas, por una parte se considera como la información importante que el autor trata de transmitir y por otra la que el lector selecciona e interpreta de acuerdo a sus intereses, objetivos y conocimientos (Cunningham y Moore, 1986). En este programa, se reconocerá como idea principal aquella que expresa la esencia del texto que el autor quiso transmitir y que constituye la causa principal del desarrollo de las ideas o hechos que se exponen en el texto; es decir, si ésta se elimina no tiene sentido el resto del texto (Buró n, 1993).

El procedimiento empleado por Afflerbach y Johnston (1984) para entrenar esta estrategia consiste en dividirlo en tres momentos: antes, durante y después de la lectura.

1° Antes de la lectura: generar hipótesis acerca del material escrito e ir comprobando o refutando las hipótesis a lo largo de la lectura.

2° Durante la lectura: hacer una lectura global del texto e ir conectando lo que se conozca acerca del tema, la estructura o conocimientos generales.

3° Después de la lectura: seleccionar y construir las diferentes ideas importantes párrafo por párrafo de la lectura y conformar en forma de listado todas las macroproposiciones.

RESUMEN

El resumen es la macroestructura del texto, es decir; representa el significado global del mismo. Como estrategia, contribuye a formar una representación condensada y organizada del texto, facilitando la identificación del tema, a la vez que vincula jerárquicamente los contenidos secundarios a las macroproposiciones.

La macroestructura de un texto puede generarse en función de tres macrorreglas: omisión, generalización y construcción (Kintsch y van Dijk, 1983).

- Omisión. Dada una secuencia de proposiciones (textuales o de la representación interna elaborada) suprimimos aquellas que no sean relevantes para interpretar el párrafo o texto. Las secuencias suprimidas reúnen características obvias o habituales, que si las quitamos no le restan significado a la lectura.
- Generalización. En una secuencia de proposiciones podemos sustituir varios conceptos incluidos en la misma secuencia, por un concepto supraordenado, que englobe o sintetice a todo lo demás de forma significativa.
- Construcción. Se crea una nueva secuencia de proposiciones que sustituyen a una primera, en donde los elementos del conjunto de conceptos están implicados y son los que le dan sentido. En este caso los distintos eventos o datos no son equivalentes.

ESTRATEGIA ESTRUCTURAL

Esta estrategia representa una forma de procesamiento de carácter activo en la que el sujeto se sirve de las señales que el texto proporciona para encontrar y seguir la estructura de alto nivel. De este modo, el lector puede anticipar la relación entre las distintas ideas del texto y facilitar la recuperación de los aspectos más relevantes del mismo, construyendo macroproposiciones adecuadas que garanticen la coherencia global del texto. Mediante ésta el lector se guía para llevar a cabo la comprensión. El lector accede a la superestructura del material escrito, activando el esquema retórico que compone la organización del mismo. Dicha estrategia fue implementada por Meyer (1984), en sus trabajos experimentales.

Las organizaciones textuales son cadenas que pueden tener varias estructuras, pero en los textos expositivos se puede identificar una estructura de alto nivel seguida por otras de menor importancia en la jerarquía, éstas son:

- Estructura descriptiva. Incluye textos que caracterizan un fenómeno; organizando los componentes en orden de importancia.
- Estructura causal. Se encarga de integrar los contenidos de un texto, en función de una trama (causa- efecto) (antecedente- consecuente), existiendo una relación temporal y/o unos vínculos causales o cuasicausales. Los patrones textuales que se pueden encontrar en esta organización son “por esta razón, la causa fundamental de, la explicación,” etc.
- Estructura comparativa. Se ocupa de cotejar y establecer diferencias y/o similitudes de dos fenómenos tratados en el contenido del texto. Hay tres variantes: alternativa, cuando los hechos o fenómenos poseen el mismo valor. Adversativa, cuando una de las opciones aparece como primordial en relación a la otra y, analogía, en la que uno de los argumentos sirve como ilustración de otro previamente establecido. Las señales que identifican este tipo de organización “a diferencia de, una medida inadecuada, mientras que, “etc.
- Estructura de colección o secuencia. Los argumentos pueden ser agrupados en una secuencia temporal o a través de un vínculo de simultaneidad o mediante un lazo asociativo inespecífico. Las señales presentes en los textos que activan los esquemas retóricos son: “hay varias...que, en primer lugar...,” etc.

Estructura problema- solución. Organiza las ideas del texto en torno a un problema(s) y su(s) solución(es). Manteniendo relaciones temporales o causales entre los fenómenos. Los textos pueden hacer ver esta relación mediante el uso de señales como: “las soluciones que proponemos para, las medidas que deben tomarse”, etc.

Las actividades dirigidas a la enseñanza de esta estrategia son:

- a) Identificar los patrones textuales que especifican las categorías elementales de una determinada organización.
- b) Reconocer qué tipo de organización textual posee el material y tomarlo como tentativo y sujeto a revisiones y confirmaciones según los datos consecuentes para ser analizados e interpretados.
- c) Reorganizar las macroproposiciones dentro de las categorías del esquema activado dotándoles de una relación lógica y jerárquica de la superestructura a la que se refieren.

FORMA DE TRABAJO

Las estrategias de instrucción tienen un vínculo indisoluble con el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Los programas de enseñanza concuerdan en que el procedimiento más efectivo para su instrucción toma en cuenta: proporcionar conocimiento declarativo (explicar para qué sirven, su utilidad y en qué consisten), conocimiento procedimental (mostrar el proceso paso por paso y mostrar sus resultados), así como ofrecer oportunidades para practicar en clase, mediante la supervisión del maestro y depositar el control gradual en el alumno. Estas características son reunidas en su totalidad por el método de instrucción directa, por ello fue seleccionado como el método más adecuado para entrenar las estrategias citadas.

El método de instrucción directa

Baumann (1984) y Cooper (1986) son los precursores de este método. La idea primordial que defiende este método es que no se puede esperar que el lector se vuelva autónomo de manera autónoma. La buena enseñanza depende también de que los alumnos reciban convenientes explicaciones acerca de los objetivos que se persiguen y de las estrategias cognitivas susceptibles de perfeccionarse a través del entrenamiento.

La enseñanza directa, pone el acento en la planificación de la instrucción y en el papel del enseñante durante la lectura. Asimismo, exige una alta implicación por parte del alumno, permitiéndole ser gradualmente independiente y activo.

El método de instrucción directa se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Estructuración del aprendizaje en función de objetivos académicos.
- Selección, secuenciación y estructuración de los materiales.
- Proporcionar instrucciones detalladas y redundantes con suficiente número de ejemplos.
- Hacer muchas preguntas y ofrecer numerosas oportunidades de practicar activamente el aprendizaje.
- Dar retroalimentación y corrección inmediata sobre la realización de la tarea
- Revisión activa del progreso de los alumnos.

La aplicación del método implica cuatro fases:

- a) Explicación verbal: se hace una introducción de la estrategia, se enseñan los contenidos que deben ser aprendidos, la utilidad y uso, a través de metáforas, definiciones y ejemplos.
- b) Modelado verbal: se enseña cómo llevar a cabo el uso de las reglas para alcanzar un objetivo determinado, cómo resolver un problema específico de comprensión, haciendo explícito el proceso mental implicado en el proceso de lectura.
- c) Práctica guiada: proporcionar información adicional destinada a dirigir paulatinamente a los alumnos hacia la construcción de la representación del texto deseada.

d) Práctica independiente: disminuir la ayuda a los alumnos y responsabilizarlos de su propio proceso de comprensión.

En el caso de la lectura este procedimiento general de enseñanza parece ser el más eficaz para entrenar grupos medios y en la instrucción de estrategias para operar con el texto. Este procedimiento de instrucción explícita ayuda a los alumnos a proceder estratégicamente con el fin de que aprendan a aprender.



ESTA TESIS FUE TERMINADA EN SU TOTALIDAD
POR IMPRENTA ARIES EXCELENCIA
EN ENCUADERNACION.
PRESUPUESTOS POR TEL.: 044 54-72-07-63 
HORARIO
DE LUNES A SABADO DE 10:00 A.M. a 20:00 HRS.
ATENCION PERSONAL
FRANCISCO SERRANO ESTRADA
LUIS GONZALEZ OBREGON No. 17
2do. PISO DESPACHO 305
COL. CENTRO MEXICO, D.F. C.P. 06020